

Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

Máster en aprendizaje a lo largo de la vida: Iniciación a la Investigación

**La motivación y ansiedad lingüísticas
del español como Lengua Extranjera
en alumnos de *Lycée* en Francia**

Trabajo de Fin de Máster

Curso: 2017/2018

**Autora: Lorena Fernández
Urdániz**

**Tutores: Dr. Santos Orejudo
Hernández
Dra. M.^a Teresa Fernández
Turrado**

Agradecimientos:

A todos mis compañeros del máster que, a pesar de no haber estado en persona en clase con ellos, me han apoyado y tendido la mano siempre que lo he necesitado. Especial agradecimiento a Mapi, Bego y Cebri por hacerme sentir cerca aún estando lejos.

A los profesores de este máster, por mostrar disponibilidad y comprensión, y orientarme en esta aventura.

A mis directores Santos y Teresa, por confiar en mí y embarcarse en la ardua tarea de tutorizarme en la distancia con sus conocimientos, consejos y orientaciones.

A todos los profesionales de la educación, profesores, maestros y ex compañeros a lo largo de toda mi formación académica, que con sus enseñanzas y aportaciones me han llevado a ser quién soy y a amar con pasión lo que hago.

Especial agradecimiento a Eli, compañera y amiga a lo largo de los cuatro años de grado y con la que, a pesar de no haber compartido esta peculiar aventura, ha seguido siendo un pilar fundamental tanto personal como profesionalmente.

A mis compañeros y compañeras en el Lycée Simone Weil y en el Collège Claude Fauriel en Saint-Étienne por valorarme como profesional y animarme a no ponerme límites nunca.

A mis alumnos franceses, porque sin ellos nada de esto habría tenido sentido. Durante los meses que hemos compartido me han hecho aprender y crecer más de lo que ellos imaginan.

A todos los demás alumnos que han pasado, están pasando y pasarán por mi vida, porque todos y cada uno de ellos serán siempre una parte fundamental de mí.

Y por último y más importante, a mi familia por su amor, inspiración, lecciones de vida y paciencia. Por animarme a volar y a creer en mí. Por confiar en que trabajar en el extranjero y estudiar este máster a distancia era posible con esfuerzo y dedicación. Por ser como son y hacerme querer ser cada día un poquito más como ellos.

Especial mención a mi hermano Martín al que respeto y admiro por ser una gran persona y el mejor ejemplo de superación.

Gracias también a todas aquellas personas que realizan investigaciones con el fin de mejorar la vida de las personas, especialmente a través de la educación.

“La Educación es el pasaporte hacia el futuro, el mañana pertenece a aquellos que se preparan para él en el día de hoy.”

Original: “Education is the passport to the future, for tomorrow belongs to those who prepare for it today.”

— Malcolm X

Resumen

El presente Trabajo de Fin de Máster muestra un estudio en el que se han examinado las diferencias individuales en el aprendizaje del español como lengua extranjera de 338 alumnos en un contexto de *Lycée* en Saint-Étienne, una ciudad del este de Francia, con alumnos de entre 16 y 20 años de un nivel A2.2-B1.1. de español.

Este trabajo tiene como principal objetivo relacionar los niveles de motivación y ansiedad lingüísticos con una serie de factores inherentes a las personas. A partir de una revisión bibliográfica de estudios previos y un proceso de observación dentro del contexto del estudio, analizaremos la motivación y ansiedad gracias a una traducción al francés de la escala FLCAS de ansiedad y a la escala de motivación empleada por Jarie (2016), haciendo uso de la metodología selectiva *ex post facto*.

Los análisis estadísticos muestran que no todos los factores estudiados se relacionan en términos de motivación y ansiedad lingüísticas, siendo el género, el origen y la profesora encargada del área aspectos a tener en cuenta en el proceso de adquisición del español como lengua extranjera.

Abstract

This thesis shows an investigation in which are analyzed the individual differences in the learning of Spanish as a foreign language of 338 students in a *Lycée* context in Saint-Étienne, a city in eastern France, with students between 16 and 20 years with a A2.2-B1.1. level of Spanish.

This work has the main objective to relate levels of linguistic motivation and anxiety with a serie of inherent factors in people. Based on a literature review of previous studies and an observation process within the context of the study, we will analyze the motivation and anxiety thanks to a French translation of the FLCAS scale of anxiety and the motivation scale used by Jarie (2016) using the *ex post facto* selective methodology.

The statistical analysis shows that not all the factors studied are related in terms of linguistic motivation and anxiety, being the gender, the origin and the teacher in charge of the area the aspects to be taken into account in the process of acquiring Spanish as a foreign language.

Résumé

La recherche de ce travail affiche une étude qui a examiné les différences individuelles dans l'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère de 338 étudiants dans un contexte de *Lycée* à Saint-Etienne, une ville en France est, avec des étudiants d'entre 16 et 20 ans d'un niveau A2.2-B1.1. d'espagnol.

L'objectif principal de ce travail est de relier les niveaux de motivation linguistique et d'anxiété à une série de facteurs inhérents aux personnes. Sur la base d'une revue de la littérature des études précédentes et d'un processus d'observation dans le cadre de l'étude, nous analyserons la motivation et l'anxiété grâce à une traduction en langue française de l'échelle d'anxiété FLCAS et à l'échelle de motivation utilisée par Jarie (2016) en employant la méthodologie sélective *ex post facto*.

Les analyses statistiques montrent que pas tous les facteurs étudiés sont reliés en termes de motivation et d'anxiété linguistiques, en étant le sexe, l'origine et l'enseignant en charge des aspects pertinents à considérer dans le processus d'acquisition de l'espagnol comme langue étrangère.

Palabras clave

Género, motivación, ansiedad lingüística, español, francés, Francia, *Lycée*.

Keywords

Gender, motivation, language anxiety, Spanish, French, France, *Lycée*.

Mots clés

Genre, motivation, anxiété linguistique, espagnol, français, France, *Lycée*.

Índice

Introducción	9
Primera parte: Marco teórico de la investigación	12
1. Antecedentes sobre el tema.....	13
1.1. Sistema sexo - género.....	13
1.2. Motivación y ansiedad	15
1.2.1. Motivación.....	18
1.2.2. Ansiedad.....	21
2. Revisión del estado de la cuestión	25
3. Concreción del problema de la investigación	27
Segunda parte: Marco empírico de la investigación	28
4. Método	29
4.1. Justificación epistemológica	29
4.2. Presentación de objetivos e hipótesis a contrastar	29
5. Procedimiento	31
5.1. Sujetos participantes.....	31
5.2. Proceso de traducción.....	32
5.3. Variables de interés e instrumentos de recogida de datos	33
5.3.1. Aspectos socio-demográficos.....	33
5.3.2. Motivación.....	33
5.3.3. Ansiedad.....	35
5.4. Recogida de datos.....	36
6. Resultados del estudio	39
7. Discusión	53
7.1. Discusión de los resultados del estudio.....	53
7.2. Implicaciones prácticas	56

8. Conclusiones	59
8.1. Conclusiones generales del estudio.....	59
8.2. Límites del estudio	60
8.3. Perspectivas de futuro	61
Referencias	63
Anexos.....	71
ANEXO I: comparativa Sistema Educativo Francés – Sistema Educativo Español ..	71
ANEXO II: Proceso de traducción del cuestionario	73
ANEXO III: permisos de la investigación	81
ANEXO IV: tablas de motivación y ansiedad por grupo-clase	83
ANEXO V: Dicotomización de variables para la regresión	89

Introducción

En las últimas décadas, diversas investigaciones han respaldado la importancia de los factores emocionales y socio-afectivos en el proceso de aprendizaje de lenguas (Marcos-Llinás y Garau, 2009) hasta el punto que hoy en día resulta indudable el papel que la afectividad tiene en el proceso de adquisición de una lengua.

Paralelamente a esto, estudios como los de Donovan y MacInyre (2005) o Ehrman y Oxford (1989, 1990) han puesto en relación distintos constructos dentro de la afectividad con el género, siendo esta relación entre factores afectivos y género un aspecto que todavía genera una gran controversia y donde todavía no se han logrado evidencias significativas de si existe relación o no.

Así pues, es fundamental conocer la diferencia entre los conceptos de “sexo” y “género”, los cuales son susceptibles de generar cierta confusión y controversia.

El sexo viene determinado desde el momento de la concepción; una persona nace, por lo general, con sexo masculino (XX) o femenino (XY), aunque también pueden darse otras combinaciones cromosómicas en las que no profundizaremos.

Si bien es cierto que este constructo podría ser analizado mucho más en profundidad, ya que existe la posibilidad de que un individuo nazca con características manifiestas de ambos sexos en su cuerpo, este ensayo se va a centrar en el concepto de género y en cómo éste influye en el proceso de enseñanza-aprendizaje en general, y en el contexto de aprendizaje de una LE en particular.

El género, varón o mujer, se aprende, puede ser educado, cambiado y manipulado. Es decir, el género se trata de una construcción social y cultural que define las diferentes características emocionales, afectivas, intelectuales, así como los comportamientos que cada sociedad asigna como propios y naturales de hombres o de mujeres.

Consideramos de gran relevancia el tema escogido ya que son numerosos los estudios que han aportado pruebas sobre las diferencias entre hombres y mujeres en diferentes ámbitos, en la mayoría de las ocasiones fusionando los conceptos de sexo y género, y obviando por un lado otros géneros no reflejados a través de una manifestación física, y por otro las posibles disintonías que puedan darse entre el sexo manifiesto y el género adquirido.

En el ámbito de la educación, se han abordado temas como la vinculación existente entre la aplicación de estrategias y un aprendizaje con éxito, la relación existente entre la utilización de dichas estrategias y la competencia en la lengua u otros donde se contemplan cómo variables tales como la motivación o el estrés influyen en la elección de estrategias de aprendizaje, todo ello desde una perspectiva de género.

Estudios como el de Salmerón Pérez Gutiérrez-Braojos y Rodríguez Fernández (2017) llevan estas teorías fundamentadas a lo largo de los años al terreno de la práctica planteando las diferencias entre hombres y mujeres desde una perspectiva motivacional-cognitiva en relación con los procesos de aprendizaje, y con los procesos en los que se generan respuestas ante las ciertas demandas académicas.

Sin embargo siempre que se estudian diferentes variables cognitivas y psicológicas desde una perspectiva de género se contemplan únicamente géneros binarios (hombre y mujer) dejando de lado tanto en la investigación como en el análisis de resultados todas aquellas manifestaciones de género que no responden a dichos estereotipos y expectativas.

Está claro que, al ser la variable género un constructo social, los resultados que se obtengan dependerán de la realidad y la cultura de la población que se estudie.

En el caso que nos ocupa en este trabajo, analizaremos la relación entre la motivación y ansiedad vinculadas al aprendizaje del español lengua extranjera (de ahora en adelante ELE) y la variable género en el *Lycée Simone Weil* de Saint-Étienne (Auvergne-Rhône-Alpes; Francia) con alumnos de entre 15 y 20 años.

El *Lycée Simone Weil* de Saint-Étienne es uno de los centros de secundaria referencia de esta ciudad capital del departamento del Loira.

Cabe destacar en primer lugar las diferencias entre el Sistema Educativo francés y español, clarificadas en las tablas del Anexo I extraídas de la web del Consulado español en Perpignan (Occitanie; Francia).

Así pues, en el *Lycée Simone Weil* se encuentran alumnos del equivalente en el Sistema Educativo español de 4º de la E.S.O. y 1º y 2º de Bachillerato, encontrando en el centro las tres modalidades de BAC que el Sistema Educativo francés ofrece.

Es por esto que encontramos pluralidad en el conjunto del alumnado dentro centro, creyendo pertinente contemplar la posibilidad de encontrar realidades que puedan ilustrar las concepciones de género más allá del sistema binario de antaño.

Buscando rigor en el presente estudio sobre la influencia de la variable género en la motivación y ansiedad vinculadas al aprendizaje del ELE, contemplaremos no solo las representaciones de género tradicionales, sino que consideraremos todas las representaciones de la misma siendo fieles a la realidad social.

De igual modo y con el fin de dar respuesta a esa pluralidad del alumnado del centro, contemplaremos otras variables que puedan afectar a la relación entre el género y la motivación y ansiedad del proceso de aprendizaje del ELE tales como la edad, la orientación sexual, el aprendizaje del ELE de manera externa a la educación obligatoria o la existencia de parientes de primer o segundo grado extranjeros entre otros.

Primera parte: Marco teórico de la investigación

1. Antecedentes sobre el tema

1.1. Sistema sexo - género

La Ley Orgánica 3/2007 del 22 de marzo para la igualdad afectiva de mujeres y hombres determina en el apartado f) de su artículo 27 “Integración del principio de igualdad en la política de salud” que para que una investigación tenga valor, ésta debe obtener, tratar y ofrecer los datos desagregados por sexo (BOE Número 71, del 23 de marzo de 2007: Referencia: BOE-A-2007-6115).

Es por este motivo por el que los datos estadísticos obtenidos a través de encuestas en el presente trabajo se ofrecen desagregados por sexo contemplando los sexos masculino y femenino. No obstante, y dado que el presente trabajo parte del constructo de género entendido como las diferencias entre el hombre y la mujer, no sólo biológicas, sino también aquellas que se ven influenciadas por el contexto social y cultural donde se desarrollan (Belmonte, 2008), será el género el constructo desde el que trabajaremos más en profundidad.

En la Ley 4/2018, del 19 de abril de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón (BOA Número 86, del 19 de abril de 2018: Referencia BOA-2018-0507-001) se matizan diversos aspectos como las diferencias sexo-género y se aboga en su Artículo 1 apartado g) por la vivencia interna e individual del género tal y como cada persona la siente y autodetermina, sin que deba ser definida por terceros, pudiendo corresponder o no con el sexo asignado al momento del nacimiento siendo uno de los objetos de esta ley el reconocimiento de la identidad de género libremente manifestada,

Está claro que antes del género asumido, el primer acuerdo es el sexo entendido como las características puramente biológicas del ser humano. Los seres humanos son concebidos con las dos posibilidades de sexo de entrada, es decir, no hay un tipo de feto masculino y otro femenino, sino que es totipotencial: susceptible de convertirse en macho o en hembra según su carga cromosómica.

Otro asunto a tener en cuenta es que hay varios tipos de determinantes de sexo: sexo hormonal, sexo cromosómico, sexo de órganos genitales internos, de caracteres sexuales externos... siendo por lo general las características externas la que

normalmente va a determinar el sexo asignado al recién nacido en el momento del nacimiento: si tiene pene será niño y si tiene vagina será niña.

Desde una perspectiva psicosocial y como hemos apuntado en líneas anteriores, partiremos en este trabajo del género como construcción social en la que se atribuye a las personas una serie de características de uno u otro sexo en función de los valores que su cultura ha determinado. Es por esto que es fundamental vincular el género de los individuos a su origen o procedencia para un estudio más exhaustivo.

Dentro del desarrollo del género como constructo social, se empezó a cuestionar a mediados de los setenta el sistema dicotómico masculino-femenino introduciendo cambios en dirección al denominado modelo de androginia. Esto supuso superar la analogía establecida entre dimorfismo sexual y estereotipos de rol sexual y, consecuentemente, argumentar que las diferencias entre los sexos masculino y femenino estaban mejor definidas por aspectos sociales y culturales que biológicamente. Por ello, se propuso que la identidad de género no debía dicotomizarse en masculino-femenino, sino presentar un amplio rango de características de personalidad (Benlloch y Campos, 1999).

Es sobre esta idea de género como aspecto vinculado a la cultura, que posteriormente dio lugar a las hoy en día denominadas marcas de género que hacen alusión a las diferencias de trato que reciben las personas en función al sexo (Kalinsky, 2006) y desde las que se lucha por destruir los estereotipos, desde la que trabajaremos con una perspectiva alejada de la dicotomía hombre-mujer dándoles libertad a los participantes de este estudio a identificarse libremente con el género que consideren.

De una manera más secundaria también estudiaremos la influencia de la sexualidad, estrechamente vinculada a los estereotipos y roles que muchas culturas tienen con respecto al sexo y género de los individuos.

En nuestra sociedad, la dicotomía homosexual/heterosexual se basa en la elección del género del compañero o compañero sexual en relación a la dicotomía hombre-mujer de la que hemos hablado previamente, estando la bisexualidad como punto de fuga en un sistema dicotómico de identidades sexuales, tal y como sucede con la androginia en cuanto a las identidades de género (Galán y Sánchez, 2006).

Dejando a un lado la continua controversia que existe entre si la bisexualidad (atracción sexual de una persona tanto con personas de su mismo sexo como con personas de sexo distinto al suyo) y la pansexualidad (atracción sexual de una persona con personas independientemente de su género) aluden a la misma identidad sexual o marcan una diferencia (Callis, 2014), con el fin de ser fieles a la realidad de identidades sexuales reconocidas en la sociedad actual dejaremos igualmente libertad a los sujetos estudiados, no vinculando en ningún momento la orientación sexual con el sexo y el género y tratándolos todos ellos como constructos independientes.

En definitiva, desde este estudio trabajaremos más allá de las dicotomías de sexo, género y orientación sexual con el fin de mostrar una realidad fiel a la sociedad actual.

1.2. Motivación y ansiedad

Hoy en día, el aprendizaje de lenguas constituye una necesidad educativa, laboral y personal, de eso no cabe duda. A raíz de esta incipiente necesidad de un mundo cada vez más globalizado, diversos estudios como el de Arnold (2009) respaldan la importancia de la afectividad en el aprendizaje y rendimiento en lenguas extranjeras (LE), y, de forma general, en el ámbito educativo, hecho que actualmente ya nadie pone en duda.

Dentro del ámbito de la afectividad y de cómo ésta puede influir en los procesos de aprendizaje, prestaremos un especial interés al papel de la motivación y la ansiedad vinculadas al aprendizaje de las LE en general y del ELE en el caso que nos ocupa, las cuales estarían englobadas dentro de lo que conocemos por la denominación de estilos de aprendizaje.

Los estilos de aprendizaje son una variable de gran importancia en el proceso de aprendizaje en cualquier nivel educativo.

Este concepto nace de las ideas de Kolb (1981) y hace referencia a su Teoría del Aprendizaje Experiencial. Son tendencias u orientaciones individuales vinculadas a las capacidades de aprender que se destacan por encima de otras como resultado del aparato

hereditario, de las experiencias propias y de las exigencias del contexto de aprendizaje actual.

Estudios como los de Stevick (1980) que el éxito en el proceso de enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera no depende de los materiales o de las tecnologías empleadas, sino más bien de lo que pasa en el foro interior de las diferentes personas que lo componen, entendiendo por foro interior los aspectos afectivo-emocionales tanto de los enseñantes como del alumnado.

Uno de los enfoques que se ha dado al estudio de los estilos de aprendizaje es, precisamente, la búsqueda de diferencias debidas al género y la edad (Barrio y Gutiérrez, 2000).

Centrándonos en la relación de la variable género y los estilos de aprendizaje, surge también en numerosos estudios la vinculación entre dicha variable y las estrategias de aprendizaje.

Las estrategias de aprendizaje harían referencia a un ámbito mucho más específico dentro de los estilos de aprendizaje. A lo largo de décadas, distintos autores han dado múltiples y variadas definiciones en relación a este concepto, siendo las estrategias de aprendizaje en ocasiones consideradas como comportamientos observables (Stern, 1975), otras como estrategias cognitivas (Cohen, 1987) y otras como ambas (O'Malley y Chamot, 1990).

Del mismo modo, algunos autores reflejan el hecho de que las estrategias son conscientes e intencionadas (Cohen, 1987; Stern, 1975) y que es el propio alumno el que decide hacer uso de ella en determinados contextos o situaciones.

Según Oxford (1993), y haciendo referencia al tema del aprendizaje de una LE, las estrategias de aprendizaje son acciones, comportamientos o técnicas específicas que los estudiantes utilizan, a menudo intencionadamente, para mejorar sus progresos en aprender, asimilar y usar la segunda lengua.

En lo que a las estrategias empleadas en el proceso de aprendizaje de una LE respecta, que es el caso que nos ocupa, y la relación con la variable género se refiere, los estudios que han investigado esta posible vinculación no han llegado a conclusiones unánimes, encontrando evidencias estadísticas tanto de relación como de independencia entre ambas variables.

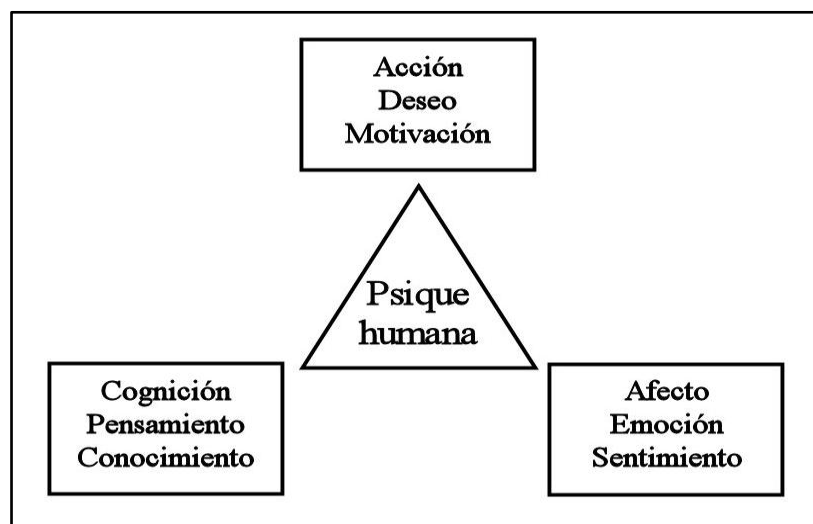
Destacamos el caso de los estudios de Ehrman y Oxford, que en 1990 fracasaron en el intento de descubrir cualquier evidencia de la diferencia en el uso de las estrategias entre sexos (recurriendo a la dicotomía sexo masculino y sexo femenino), mientras que en su estudio el año anterior en 1989 sí encontraron evidencias remarcables de la existencia de diferencias en la utilización de estrategias según el sexo de los individuos.

No obstante cabe destacar también que el estudio de la variable género como elemento vinculado a los procesos de enseñanza-aprendizaje se ha desarrollado mucho en las últimas décadas, pudiendo quedar muchos estudios previos a la década de los 90 obsoletos dependiendo de la perspectiva desde la que enfoquemos nuestros estudios, y dejando así el campo de estudio de la influencia de la afectividad según la variable género abierto a nuevas aportaciones en el ámbito científico.

Y es que como hemos visto en las líneas precedentes, existe una estrecha vinculación entre cognición y afectividad, entendiendo esta última como factores afectivos-emocionales, es decir, factores afectivos-emocionales, es decir, la parte emocional y personal del alumno como su personalidad, su actitud, su motivación, su ansiedad, su contexto familiar, etc.

En modelos psicológicos como el de Corno y Snow (1986) la afectividad viene dividida en dos bloques específicos presentándose así una visión tríptica en la que se establecen las tres variables que condicionan la psique humana, y con ésta el aprendizaje.

Figura 1: Modelo conceptual de los componentes de la psique humana.



Esta visión en tres bloques pone de manifiesto el importante papel que juega la afectividad en diversos contextos. Al centrarnos sobre las posibles relaciones que existen entre los factores afectivo-emocionales y el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, centraremos nuestra atención en la afectividad, más concretamente en el caso del presente estudio, en la influencia de la motivación y de la ansiedad.

1.2.1. Motivación

La motivación, entendida como el impulso que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades (Maslow, 1991) es considerada uno de los factores más importantes que influyen en el aprendizaje de una lengua extranjera que como bien apunta Bisquerra, “está íntimamente relacionada con la emoción”.

Este constructo del ámbito psico-educativo es bastante amplio, propio de cada persona y difícil de enmarcar en el que diversos autores han aportado diferentes definiciones. Destacamos la de Williams y Bruden (1999) en la que entienden la motivación como “un estado de activación cognitiva y emocional” que puede depender de factores internos o intrínsecos (metas, curiosidad...) como externos o extrínsecos (familias, intereses...). En definitiva, la motivación es un proceso multi-determinado que genera y orienta el comportamiento (Fernandez-Abascal, 1997).

Se sabe igualmente, en el contexto educativo, que tanto las expectativas y necesidades del alumno como la metodología adoptada por el profesor influyen en la motivación (García y Betoret, 1997), así que interesarse, desde una perspectiva general, por la motivación en el aprendizaje de la lengua extranjera supone tener en cuenta al alumno (motivación intrínseca) y al profesor tanto en el rol que desempeña como en su propia motivación personal.

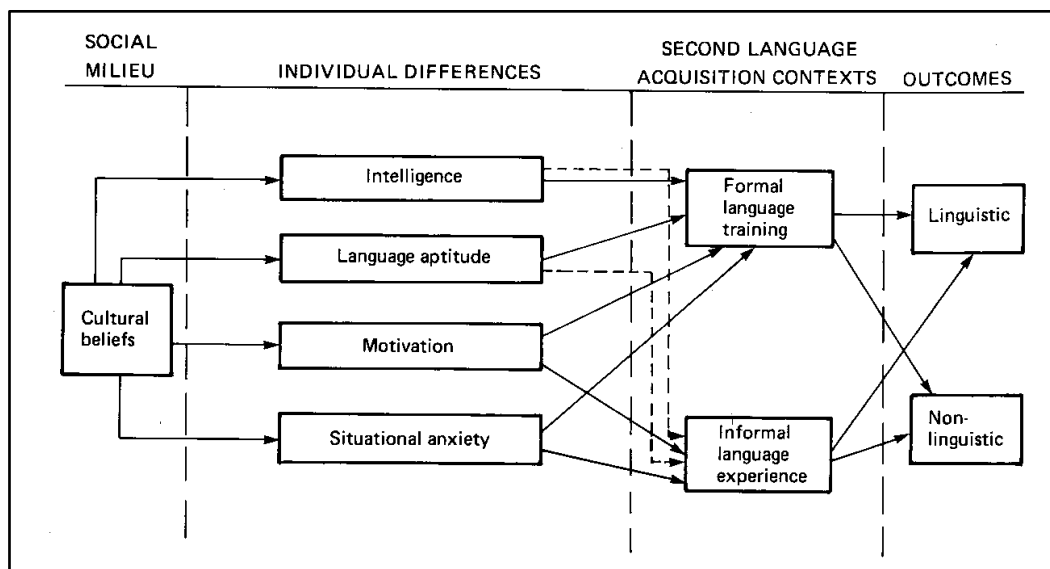
Durante los últimos años han sido muchas las investigaciones realizadas sobre la motivación para aprender una segunda lengua. Dörnyei (2005) divide en tres partes en la historia del estudio de la motivación: el periodo socio-psicológico, el periodo cognitivo situado y el periodo orientado al proceso.

En el primero de los periodos mencionados, destacamos las aportaciones de Gardner y Lambert (1972) quienes formularon un modelo socio-educacional que trataba de explicar la adquisición de una segunda lengua interpretando la motivación a través de orientaciones integrativas, es decir, el deseo de integrarse en una comunidad y cómo éste aumenta los índices de motivación en el proceso de aprendizaje y adquisición de una segunda lengua.

Gardner (1972) profundizó en esta idea de integratividad estableciendo tres dimensiones dentro de la motivación integrativa: una primera dimensión que haría alusión a la identificación con una comunidad; una segunda relacionada con el contexto en el que se enseña; una tercera dimensión relacionada con el comportamiento dirigido a un objetivo, el esfuerzo, deseo y actitud ante el aprendizaje.

Durante este periodo, las teorías de Gardner tomaron una especial relevancia y, a pesar sus críticas, han servido como punto inicial para la investigación de la motivación para estudiar una segunda lengua.

Figura 2. Representación esquemática del modelo socio-educacional de Gardner y Lambert (1972).



Durante el periodo cognitivo situado, son varias las teorías que resultan relevantes. Destacamos en primer lugar la teoría de la autodeterminación formulada por Deci y Ryan (2000) en la que ponen en relación dicho concepto con las dimensiones intrínseca y extrínseca de la motivación.

Podemos destacar también la teoría de la atribución de Weiner (1986) que hace referencia a cómo las causas pasadas por las cuales se tienen fallos o éxitos afectan a la expectación de los futuros objetivos. Los estudiantes pueden atribuir sus fallos pasados a tener fallos en el futuro o atribuir sus éxitos pasados a éxitos futuros, modelándose así la motivación percibida de manera intrínseca. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua esto es importante ya que el fallo en el aprendizaje es muy común y podría generar una disminución en la motivación del alumno.

En este periodo también fueron remarcables las aportaciones de Dörnyei (2000) y su teoría acerca de la motivación en la tarea. Afirma que la motivación viene determinada por los resultados que los alumnos obtienen al realizar las tareas. Es decir, el desafío que una tarea impone al alumno afecta al nivel de motivación que puede llegar a tener el alumno estudiante frente a la adquisición de conocimiento. Así pues, acuña el concepto de que un nivel óptimo de dificultad favorece el avance en la tarea de aprender (López, 2004).

Por último, es en el último de los tres periodos previamente explicitados, en el periodo orientado al proceso, en el que nace la idea de que la motivación no es un constructo invariable que permanece implausible al paso del tiempo, sino que varía con éste debido a múltiples factores.

Por otro lado, es en esta misma etapa cuando Dörnyei (2005) desarrolla su teoría del auto-sistema motivacional de la segunda lengua de, la cual se divide en tres partes:

- Segunda lengua ideal: la persona en la que queremos convertirnos es un poderoso motivador. (Ej.: Si la persona en la que queremos convertirnos habla la segunda lengua yo querré aprender esa lengua).
- El deber de tener una segunda lengua: lo que piensa el estudiante que debería hacer para evitar fallos y conseguir sus objetivos.
- Experiencia de aprendizaje de una segunda lengua: el motivo relacionado con el ambiente de aprendizaje y la experiencia.

Es en base a estas aportaciones gracias a las que en el presente trabajo analizaremos diferentes dimensiones de la motivación (motivación integrativa,

motivación instrumental, motivación extrínseca, motivación intrínseca y autoeficacia) con el fin de acercarnos de una manera más completa al fenómeno de cómo influyen diferentes factores asociados a las personas, viendo así en qué aspectos motivacionales resulta más significativa la influencia de dichos factores inherentes al alumnado.

1.2.2. Ansiedad

El otro gran pilar de nuestro trabajo gira en torno al concepto de ansiedad, que se define como una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar (Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, 2000-2001).

En la clase de idiomas podemos entender la ansiedad de una forma positiva considerándola como un estímulo temporal y pasajero para el alumno (en caso de que el alumno ya tenga un buen dominio y rendimiento en la asignatura), o de forma negativa como la aprensión, el estrés o el miedo mas permanente que el alumno siente cuando debe realizar una tarea, sobre todo comunicativa, en el idioma extranjero en cuestión pudiéndose en este caso verse afectado el aprendizaje (Marins de Andrade y Ojeda, 2010).

En el caso que nos ocupa no hablaremos de ansiedad en términos generales, sino que haremos alusión al concepto de ansiedad lingüística, un tipo de ansiedad causada por el aprendizaje o uso de otro idioma y experimentada por hablantes no nativos cuando aprenden y usan una lengua extranjera o segunda lengua en el aula. Fueron Horwitz, Horwitz y Cope (1986) quienes identificaron por primera vez este tipo de ansiedad definiéndola como un complejo único formado por autopercepciones, creencias, sentimientos y comportamientos relacionados con el aprendizaje de un idioma en el aula que se desprende de la singularidad inherente a dicho proceso.

Fue más tarde cuando MacIntyre y Gardner (1991) lograron demostrar que la ansiedad lingüística es diferente de otros tipos de ansiedad general y que existía una correlación negativa entre dicha ansiedad y la ejecución de determinadas tareas en el aula de LE o L2.

La ansiedad lingüística constituye un importante obstáculo en el aprendizaje de LE o L2 estando presente en todas las culturas y siendo especialmente perjudicial en la adolescencia (Liu y Jackson, 2008).

Aprender un idioma extranjero es una experiencia de aprendizaje única. Diversos estudios han indicado incluso que los cursos de lengua extranjera producen más ansiedad que los de otras disciplinas (Campbell y Ortiz, 1991; Horwitz et al., 1986; MacIntyre y Gardner, 1989).

Por lo tanto, la principal diferencia entre aprender un segundo idioma y aprender otras habilidades radica en la fuerte conexión entre la autoexpresión a través del lenguaje y la propia imagen de uno mismo.

Este hecho, muy vinculado al constructo de Inteligencia Emocional tan sonado en los últimos tiempos ha puesto de relieve que la ansiedad lingüística es fruto de la asociación repetitiva, por parte del debutante, de problemas típicos del aprendizaje de idiomas (sonidos, estructuras sintácticas, gramática, fonemas, etc.) a una imposibilidad de realizar la acción.

Cuando se reitera este fenómeno de afiliación, el estudiante en LE asocia las situaciones de aprendizaje del idioma a momentos de ansiedad, y, a través de este proceso asociativo, se acciona la ansiedad lingüística, en otros términos se da el *anxiety arousal* (activación de la ansiedad) (García-Galindo, 2011).

Algunos investigadores sostienen que las habilidades en la lengua materna podrían afectar los niveles de ansiedad en el idioma extranjero (Sparks y Ganschow, 1991; 1996). Es probable que los estudiantes con dificultades en la lengua materna para leer, escribir, escuchar y hablar experimenten dificultades similares al aprender un idioma extranjero (Horwitz, 2000; Sparks et al., 1998).

La ansiedad lingüística influye en todo el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera, estando oralidad, tanto en su dimensión comprensiva como expresiva más afectadas que el resto de destrezas lingüísticas. Es unánime la afirmación de que la expresión oral es el aspecto más amenazante en el aprendizaje de una lengua extranjera como bien queda reflejado en los estudios de Jarie (2016).

Price (1991) también afirmó que en entrevistas realizadas a estudiantes con alta ansiedad lingüística, éstos manifestaban de forma generalizada que el hablar en la

lengua extranjera meta era lo que más ansiedad les creaba sintiéndose menos incómodos en el caso de discursos previamente preparados, y bloqueándose en situaciones de improvisación.

En términos de ansiedad lingüística, en el presente trabajo nos basaremos principalmente en los estudios de Horwitz et al. (1986) para analizar la ansiedad lingüística en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ya que fueron los primeros autores en formular una teoría en torno la ansiedad lingüística y su influencia a la hora de aprender una lengua extranjera así como en desarrollar un instrumento de investigación para medir esta variable: la escala FLCAS, acrónimo del inglés *Foreign Language Class Anxiety Scale* que se ha utilizado en numerosos estudios sobre la ansiedad en situaciones de aprendizaje de una lengua.

Según estos autores, así como otros en investigaciones posteriores que han corroborado esta idea (Horwitz et al. 1986; Price 1991), son las actividades de producción y comprensión orales las que despiertan más ansiedad lingüística, por lo que el FLCAS mide principalmente la ansiedad al hablar en público y no incluye ningún ítem relacionado con las destrezas de producción y comprensión escritas.

El cuestionario se basa en un análisis de las fuentes potenciales de ansiedad en el aula integrando tres tipos de ansiedad relacionados: Aprehensión de la comunicación, Miedo a los comentario de compañeros y docentes; y Miedo a las pruebas de idioma.

El instrumento FLCAS original está redactado en inglés norte americano. Fueron los autores Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez, en 2000-2001, quienes lo tradujeron al español, siendo esta versión la que hemos utilizado como base dada la naturaleza del presente estudio, traduciéndola y adaptándola al Sistema Educativo francés para analizar qué relación existe entre los diferentes tipos de ansiedad y diversos factores inherentes a las personas.

2. Revisión del estado de la cuestión

La motivación y la ansiedad podrían ser de los aspectos más relevantes que afectan en el aprendizaje en general, y en el de una lengua en particular. Es por esto que muchas veces escuchamos que el fracaso en el aprendizaje de una LE o L2 depende de la motivación que tiene el estudiante. Tener motivación para aprender una LE o L2 promueve el éxito en el aprendizaje de dicho conocimiento. La motivación da el ímpetu para iniciar el aprendizaje de una L2 y sostiene el largo proceso de aprendizaje (Guilloteaux y Dörnyei, 2008).

Noels et al. (2000) se centran en la motivación intrínseca y la dividen en tres fases: el conocimiento de la motivación intrínseca, el logro de la motivación intrínseca y la simulación de la motivación intrínseca. Además, describe el conocimiento como la motivación para realizar una actividad por el sentimiento de explorar nuevas ideas y desarrollar conocimiento.

Por otro lado, se refieren al logro como las sensaciones para conseguir un objetivo, y a la simulación como las sensaciones simuladas al hacer una tarea.

En cuanto a los tipos de motivación, distingue entre la motivación intrínseca entendida como sentimiento interior para conseguir un objetivo por el hecho de desarrollar conocimiento, y motivación extrínseca, que puede ser diferenciada dependiendo de cuanta motivación es auto-determinada. De esta última distingue cuatro tipos: regulación externa, regulación introyectada, regulación identificada, y regulación integrada.

Otros autores como Pintrich y Schunk (2006) han trabajado con los conceptos de motivación intrínseca y extrínseca y han afirmado que dependen tanto de su contexto como del momento en el que se dan. Otro ejemplo de estudios actuales en este ámbito son los de Junco (2010) que se basan en el contenido del currículo y destaca los factores que a su juicio influirán en la motivación.

Los estilos de aprendizaje, fuertemente influenciados por la motivación y ansiedad son una variable de gran importancia en el proceso de aprendizaje en cualquier nivel educativo que nace de las ideas de Kolb (1981) y que hoy en día, y desde una perspectiva de género, autores como Barrio y Gutiérrez (2000) han continuado desarrollando en busca de diferencias debidas al género, la edad y el ciclo.

A la vista del estudio comentado, así como de otros que se han llevado a cabo desde ésta y otras perspectivas, podría concluirse que aunque los hombres y las mujeres no siempre demuestran diferencias en el uso de las estrategias, las mujeres tienden a utilizarlas de manera más frecuente y global que los hombres.

También cabe señalar que en ocasiones los hombres sobrepasan a las mujeres en el uso de una estrategia en particular, por lo que la relación entre el género y el uso de estrategias concretas no siempre es lineal.

El otro gran aspecto sobre el que vamos a incidir es el de ansiedad entendida como una variable afectiva desagradable, o como una emoción subjetiva o respuesta emocional sin una causa concreta, con resultados negativos que producen en quien la experimenta un gran malestar. Estudios como el de López-Aguado y Silva-Falchetti (2009) hacen referencia al profesorado de LE como un pilar fundamental que ha de ser consciente en primera instancia de la importancia de la ansiedad en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Tanto la motivación como la ansiedad lingüísticas no tienen sentido en este trabajo sin clarificar brevemente cómo son entendidos dentro del modelo biopsicosocial entendido como un modelo o enfoque participativo de salud y enfermedad que postula que el factor biológico (factores químico-biológicos), el psicológico (pensamientos, emociones y conductas) y los factores sociales, desempeñan un papel significativo de la actividad humana (Vanegas-García y Gil-Obando, 2007).

En definitiva, las líneas de investigación actuales apuntan a que las manifestaciones de género a nivel psicológico y cognitivo no son absolutas ni deben ser entendidas únicamente en términos biológicos. Cabría tener en cuenta otros factores tales como el contexto o el momento del proceso de enseñanza-aprendizaje en el que nos encontramos, así como tener en cuenta otros factores cuya incidencia se ha estudiado con menor profundidad tales como las formas de expresión de género no binarias o la orientación sexual, especialmente en determinados momentos del proceso.

3. Concreción del problema de la investigación

Diferentes estudios han aportado datos relevantes en lo que a motivación o a ansiedad lingüísticas respecta de manera independiente, encontrando una laguna de conocimiento en el análisis conjunto de ambos constructos en poblaciones comunes.

En el presente estudio nos vamos a centrar en analizar la motivación y la ansiedad lingüísticas del proceso de aprendizaje de una LE, concretamente en el proceso de aprendizaje del español como LE (ELE) en el *Lycée Simone Weil* de Saint-Étienne (Auvergne-Rhône-Alpes, Francia) con el fin de poner en relación dichas variables con otras, tales como el género o la edad.

De igual modo, tendremos en cuenta posibles variables extrañas como puedan ser la el origen extranjero del alumnado, la orientación sexual, el grupo-clase, el curso, la influencia de la profesora o haber estudiado ELE de manera externa al centro.

En cuanto al análisis de los resultados, destacar que estas variables extrañas previamente citadas resultan a su vez variables de interés, por lo que con el fin de ganar en validez interna nuestro estudio las analizaremos como variables independientes análogas al género o la edad del alumnado. Analizaremos la relación entre las distintas variables de interés y los constructos en los que se basa nuestro trabajo, y observaremos si existe una relación entre los niveles de ansiedad y motivación lingüísticas, o si por el contrario se trata de fenómenos independientes.

Segunda parte: Marco empírico de la investigación

4. Método

4.1. Justificación epistemológica

El presente estudio está realizado con una metodología selectiva, concretamente se trata de un diseño Ex Post Facto retrospectivo correlacional, pues se busca la covariación entre las variables independientes (de ahora en adelante VI) y las variables dependientes (de ahora en adelante VD). Es decir, se hacen inferencias sobre la relación entre las variables a partir de la variación concomitante de las VI y VD (Kerlinger, 1975).

En el caso de nuestro estudio, la VI es el género de los sujetos, característica asociada a la propia naturaleza de los sujetos, por lo que no las podemos manipular.

Se busca comprobar si en efecto existe relación entre ésta y las VD, que son la motivación y la ansiedad vinculadas al aprendizaje del ELE.

De igual modo, se estudiará la relación entre las VD y otros factores de interés inherentes a los sujetos y tenidos en cuenta como VI tales como la orientación sexual, la edad o el origen.

Para comprobar nuestras hipótesis y llevar a cabo nuestros objetivos generales y específicos, llevaremos a cabo una investigación haciendo uso de la metodología cuantitativa con el fin de comprobar o refutar la idea de que efectivamente existen esquemas mentales diferenciados en hombres y mujeres en términos de motivación y ansiedad aplicadas al aprendizaje de ELE.

4.2. Presentación de objetivos e hipótesis a contrastar

Las hipótesis a contrastar con este estudio es que existen diferencias de género y edad significativas en términos de motivación y ansiedad aplicadas al aprendizaje del ELE.

En cuanto a los objetivos generales del presente estudio, destacamos:

- Comprobar la existencia de valores significativamente diferentes en cuanto a motivación y ansiedad lingüísticas del ELE diferenciados en hombres y mujeres.
- Comprobar la existencia de valores significativamente diferentes en cuanto a motivación y ansiedad lingüísticas del ELE diferenciados por edad.

También contaremos con una serie de objetivos específicos cuyo principal papel será minimizar los efectos de las posibles variables que puedan influir en el empleo de dichas estrategias de aprendizaje en el proceso de adquisición del ELE, así como estudiar su influencia en la motivación y ansiedad lingüísticas:

- Comprobar si existen diferencias significativas en los resultados obtenidos según el grupo-clase, curso y docente que imparte el área de ELE.
- Comprobar si existen diferencias significativas en los resultados obtenidos según el origen de los padres y/o abuelos, y según si se ha estudiado ELE de manera externa al centro educativo.
- Comprobar de qué manera influye la orientación sexual declarada en los resultados obtenidos.

5. Procedimiento

5.1. Sujetos participantes

El presente estudio se ha llevado a cabo en el *Lycée Simone Weil* de Saint Étienne (Auvergne-Rhône-Alpes, Francia) contando con una muestra por disponibilidad de 338 sujetos, todos ellos alumnos de la asignatura de ELE, de edades comprendidas entre los 15 y los 20 años y pertenecientes a 14 grupos-clase distintos.

A continuación se muestran tres tablas clarificando la procedencia de los sujetos pertenecientes a la muestra en términos de curso, así como la distribución de la muestra por género y edad.

Tabla 1: Distribución de la muestra por curso en términos de frecuencia y porcentaje.

CURSO		Frecuencia	Porcentaje
Válido	2DE	138	40,8
	1ER	157	46,4
	TERMINAL	43	12,7
	Total	338	100,0

Tabla 2: Distribución de la muestra por género en términos de frecuencia y porcentaje.

GÉNERO		Frecuencia	Porcentaje
Válido	mujer	203	60,1
	hombre	133	39,3
	Total	336	99,4
Perdidos	Sistema	2	,6
Total		338	100,0

Tabla 3: Distribución de la muestra por edad en términos de frecuencia y porcentaje.

		EDAD	
		Frecuencia	Porcentaje
Válido	14	1	,3
	15	81	24,0
	16	138	40,8
	17	79	23,4
	18	25	7,4
	19	1	,3
	20	2	,6
	Total	327	96,7
Perdidos	Sistema	11	3,3
Total		338	100,0

5.2. Proceso de traducción

Al contar con una muestra de alumnos de un centro educativo de secundaria en Francia, se ha realizado un meticuloso proceso de traducción del instrumento de medida empleado en la investigación del español al francés.

Para ello, tras concretar la estructura final y la escala a emplear del instrumento, la propia autora del presente trabajo (nativa en lengua castellana y con un nivel C1 en lengua francesa) ha hecho una primera traducción del cuestionario íntegro al francés.

Posteriormente, una docente bilingüe y con doble nacionalidad franco-española del mismo centro en el que se ha hecho el estudio ha revisado la traducción del cuestionario teniendo como referencia siempre el original en castellano con el fin de no perder el sentido que cada uno de los ítems de los distintos instrumentos ya validados.

Por último, una tercera persona también docente del *Lycée Simone Weil* bilingüe español-francés ha revisado la traducción teniendo como referencia la versión en castellano del cuestionario dando origen así al cuestionario final con el que hemos realizado la recogida de datos (ANEXO II).

Este proceso de traducción tan meticuloso se ha realizado durante tres semanas cerciorándonos en todo momento por una parte de la exquisita corrección gramatical, y por otra de que cada ítem de manera tanto individual como por bloque no perdía su sentido con respecto a la versión original.

5.3. Variables de interés e instrumentos de recogida de datos

Las propiedades del objeto de estudio consideradas en la hipótesis y en los objetivos son abstractas por naturaleza, lo que impide que en la práctica puedan ser observadas y medidas directamente. Por ello, se han operativizado una serie de variables en este estudio para hacer posible su puesta en práctica y se ha presentado un cuestionario a partir de dos tests ya existentes y previamente validados, y una serie de cuestiones socio-demográficas siguiendo una metodología cuantitativa.

5.3.1. Aspectos socio-demográficos

Las primeras 7 cuestiones han sido desarrolladas tras conocer el contexto de realización del estudio y del desarrollo del marco teórico, y han sido desarrolladas por la autora de la investigación según los objetivos generales y específicos del estudio con el fin de conocer una serie de características socio-demográficas de la población estudiada, que posteriormente se convertirán en VI.

Estudiaremos la edad, operativizada en los valores 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20 con el objetivo de acotar la edad de la muestra seleccionada; el género, operativizado en mujer, hombre, mujer transgénero, hombre transgénero y otro-especificar; orientación sexual, operativizada en bisexual, homosexual, heterosexual, otra-especificar; origen extranjero, pudiendo responder los sujetos sí o no, y posteriormente pudiendo especificar el origen del padre, madre, abuelo y/o abuela; y haber estudiado español de manera externa al centro, pudiendo responder los sujetos sí o no, y especificando posteriormente cuántos años se ha estudiado de manera externa.

5.3.2. Motivación

Los siguientes 23 ítems (numerados del 1 al 23 en el cuestionario empleado) corresponden a aquellos aspectos relacionados con la motivación. Esta parte del cuestionario ha sido extraído de la tesis doctoral de Jarie (2016) adaptando los ítems a

las necesidades del presente trabajo y a las características de la muestra seleccionada para el mismo.

Esta parte del cuestionario tiene por objetivo medir la motivación asociada al aprendizaje del ELE y está organizada en seis bloques que miden motivación integrativa (ítems del 1 al 5), motivación instrumental (ítems del 6 al 8), motivación extrínseca (ítems del 9 al 12); motivación intrínseca (ítems del 13 al 14), autoeficacia (ítems del 15 al 19) y otros factores (ítems del 20 al 23).

Para comprobar la fiabilidad interna, tras la recogida de datos hemos aplicado el análisis de consistencia Alfa de Cronbach de los ítems 1 a 23 respetando los bloques naturales del mismo. Cabe destacar la recodificación de los ítems 17 y 18 previos al análisis de la fiabilidad y a la aplicación de las diferentes pruebas estadísticas.

Así pues, los Alfas de Cronbach resultantes por bloque han sido:

- Motivación integrativa (ítems 1 a 5): 0,591
- Motivación instrumental (ítems 6 a 8): 0,695
- Motivación extrínseca (ítems 9 a 12): 0,582
- Motivación intrínseca (ítems 13 a 14): 0,557
- Autoeficacia (ítems 15 a 19): 0,698
- Otros factores (ítems 20 a 23): 0,484

Como refuerzo a este análisis de fiabilidad del instrumento, realizamos un análisis factorial exploratorio ya que es una técnica estadística que trata de agrupar la variabilidad común entre distintas variables. Este análisis nos indica la extracción de cada ítem con respecto a su agrupación, indicándonos así la fuerza de correlación de éste con el resto de ítems del grupo. Este análisis factorial exploratorio confirma los indicios de la baja consistencia interna de la agrupación “Otros factores”.

Realizamos un análisis factorial confirmatorio en el que los ítems 20 y 21 forman una nueva agrupación a la que denominamos “Diversión e interés”, quedando los ítems 22 y 23 excluidos del total de la escala, pero siendo conservados de manera individual para su posterior análisis si lo procede.

Así pues, calculamos el Alfa de Cronbach de esta nueva agrupación:

- Diversión e interés (ítems 20 a 21): 0,790

En lo que a la escala empleada respecta, se empezó proponiendo una escala de 0 a 4 con el 2 como valor intermedio, pero finalmente para el producto final (ANEXO II) se decidió recurrir a una escala del 1 al 4 sin valor intermedio para lograr un posicionamiento más claro en lo que a motivación vinculada al ELE respecta.

5.3.3. Ansiedad

Los últimos 11 ítems (numerados del 24 al 34 en el cuestionario empleado) miden la ansiedad asociada al aprendizaje del ELE y corresponden al cuestionario FLCAS (*Foreign Language Classroom Anxiety Scale*). Concretamente corresponden a la selección de ítems del mismo que realizaron Pérez-Paredes y Martínez-Sánchez (2000-2001) en su adaptación al castellano del mismo. De igual modo, dichos ítems fueron adaptados a las necesidades específicas del estudio, manteniendo la agrupación de ítems que proponen Horwitz, Horwitz & Cope (1986) en tres grupos de ítems que corresponden a Aprehensión de la comunicación (ítems 24, 26, 29, 31 y 32 del cuestionario original), Miedo a los comentarios de compañeros y docentes (ítems 25, 28, 33 y 34 del cuestionario original) y Miedo a las pruebas de idioma (ítems 27 y 30 del cuestionario original).

Para comprobar la fiabilidad interna, tras la recogida de datos hemos aplicado el análisis de consistencia Alfa de Cronbach de los ítems 24 a 34 respetando los bloques naturales del mismo. Cabe destacar la recodificación de los ítems 25 y 29 previos a la aplicación del análisis de fiabilidad y de las diferentes pruebas estadísticas.

Así pues, los Alfas de Cronbach resultantes por bloque han sido:

- Aprehensión de la comunicación (ítems 24, 26, 29, 31 y 32): 0,809
- Miedo a los comentario de compañeros y docentes (ítems 25, 28, 33 y 34): 0,649
- Miedo a las pruebas de idioma (ítems 27 y 30): 0,657

Como refuerzo a este análisis de fiabilidad del instrumento, realizamos un análisis factorial exploratorio ya que es una técnica que trata de agrupar la variabilidad común entre distintas variables.

Este análisis nos indica la extracción de cada ítem con respecto a su agrupación, indicándonos así la fuerza de correlación de éste con el resto de ítems del grupo indicándonos que la agrupación de ítems es adecuada. No obstante, realizamos un análisis factorial confirmatorio para confirmar que, efectivamente, las agrupaciones utilizadas en el instrumento son apropiadas y acordes a nuestro estudio.

En lo que a la escala empleada respecta, se empezó proponiendo una escala de 0 a 4 con el 2 como valor intermedio, pero finalmente para el producto final (ANEXO II) se decidió recurrir a una escala del 1 al 4 sin valor intermedio para lograr un posicionamiento más claro en lo que a ansiedad lingüística respecta.

5.4. Recogida de datos

Para llevar a cabo el proceso de recogida de datos con la muestra seleccionada, se realizaron a lo largo de tres semanas.

Previamente a dicha recogida de datos, se preparó una carta en español y se tradujo al francés con el mismo procedimiento que el empleado en el instrumento previamente especificado con el fin de que la dirección del centro autorizara y avalara nuestro estudio (ANEXO II).

Tras el permiso de la dirección del centro, se procedió a la recogida de datos. Para ello se asociaron cada una de las tres semanas que duró este proceso a cada una de las docentes que imparten el área de ELE en el centro a fin de estructurar el proceso.

Tabla 4: Organización temporal de la recogida de datos en términos de semanas, profesoras y grupos-clase.

		TES1
SEMANA 1	Profesora 1	1ES1, 1S2
		1ES2
		1STMG2

		TS3
		1S3
SEMANA 2	Profesora 2	1ES1, 1L, 1S1, 1S2
		2DE1, 2DE3
		2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8
<hr/>		
		1ES2, 1S3
SEMANA 3	Profesora 3	1STMG1, 1STMG2
		2DE4
		2DE5, 2DE6
		2DE2

Dentro de cada semana, los cuestionarios fueron pasados en sesiones diferentes y en presencia de la investigadora y la profesora de ELE responsable del grupo.

Para garantizar el carácter anónimo del cuestionario y la validez del mismo, previa a su realización se les explicó a los distintos grupos-clase que dicho instrumento era parte de un estudio de la Universidad de Zaragoza para conocer la percepción del ELE del alumnado francés. Para evitar ciertos sesgos, no se especificaron qué factores concretos eran medidos en el estudio a través del cuestionario.

La prueba se realizó en diferentes sesiones lectivas en el centro educativo, y tanto la investigadora como la profesora quedaron al margen en una esquina en el aula para no influir en las respuestas del alumnado. Las dudas surgidas a propósito de la redacción del instrumento se respondieron desde ese punto y no con un acercamiento físico al alumno para preservar el anonimato de los tests.

El cuestionario se realizó en todos los grupos en un tiempo aproximado de 25 minutos, y para la recogida de los mismos, los diferentes alumnos depositaron los cuestionarios sobre una mesa al fondo del aula con la parte de las preguntas socio-demográficas contra la misma. Después se procedió a continuar el temario previsto y las copias fueron recogidas por la investigadora al final de la sesión cuando los alumnos ya habían abandonado el aula.

6. Resultados del estudio

Tras la recogida de las 338 encuestas que forman parte de nuestro estudio y analizar las frecuencias de respuesta, hemos calculado las escalas totales de motivación integrativa, motivación instrumental, motivación extrínseca, motivación intrínseca, autoeficacia, diversión e interés, aprehensión de la comunicación, miedo a los comentarios de compañeros y docentes, y miedo a las pruebas de idioma.

Con un Anova de un factor, ponemos en relación cada bloque específico con cada una de las VI de nuestro estudio (género, edad, orientación sexual, origen, curso, estudiar español de manera externa al centro y la profesora) con el fin de conocer si existen diferencias significativas.

Después de analizar las siete VI y el efecto que éstas tienen sobre las VD motivación y ansiedad, observamos que no todas las VI ejercen la misma influencia.

Destacamos en primer lugar la edad, la orientación sexual y el curso académico como VI con las que no se establece una correlación con las VD motivación y ansiedad.

Sin embargo, destacamos de manera anecdótica en la relación orientación sexual – ansiedad en la que destacamos el valor diferencial del bloque de “Ansiedad: miedo a los comentarios de los compañeros” en el caso de la homosexualidad. A nivel descriptivo se ve claramente que las medias son distintas pero dada la distribución de la muestra, no se puede inferir que estas diferencias sean generalizables.

En el resto de VI sí hemos encontrado correlaciones significativas con distintos bloques de motivación y ansiedad.

En cuanto a la VI género, principal VI del presente estudio, observamos diferencias significativas por grupos en términos tanto de motivación como ansiedad siendo las mujeres las que presentan unos índices significativamente mayores que los hombres en “Motivación integrativa”, “Motivación intrínseca”, “Diversión e interés” y “Aprehensión de la comunicación”.

En lo que respecta a la VI origen, observamos en términos de motivación una significación destacable en el apartado de “Autoeficacia” ($P=0,001$); y en ansiedad, en “Miedo a los comentarios de compañeros y docentes” y “Miedo a las pruebas de

idioma” ($P=0,020$ y $P=0,027$ respectivamente). Tras aplicar en los tres factores pruebas Post Hoc utilizando el estadístico de Scheffe, vemos que el grupo significativamente diferente es el grupo de origen francés, con una media en términos de autoeficacia notablemente inferior que en los alumnos de origen extranjero, ya sea español u otro. Lo mismo sucede en el bloque de “Miedo a los comentarios de compañeros y docentes”, presentando una mayor ansiedad el grupo de alumnos de origen francés.

Sin embargo en cuanto a la ansiedad vinculada al miedo a las pruebas de idioma, destacamos que el grupo significativamente diferente a los demás es el de alumnos de origen español, los cuales presentan una media de ansiedad en este bloque notablemente inferior a la de los alumnos de origen francés u otros orígenes.

Frente al hecho de si los sujetos han estudiado español de manera externa al centro, observamos de igual modo que existen diferencias significativas por grupos en varios de los factores que componen la VD motivación (“Motivación integrativa”, “Motivación instrumental”, “Motivación intrínseca”) presentando éstas valores por debajo del valor de corte 0,05.

Tras aplicar en los factores pruebas Post Hoc utilizando el estadístico de Scheffe, vemos que el grupo de estudiantes bilingües y los alumnos que han estudiado español de manera externa al centro presentan unos valores en los tres bloques por encima de los que no han estudiado español de manera externa al centro.

Sin embargo, al no contar con una muestra significativa de alumnos bilingües, no podemos constatar que las diferencias estadísticas sean verdaderamente debidas al hecho del bilingüismo, pudiendo atribuir únicamente una correlación entre valores más altos en motivación en los tres factores citados y haber estudiado ELE de manera externa.

Seguidamente, tomando como VI la profesora que imparte ELE, observamos diferencias significativas en dos factores de la VD motivación (“Motivación integrativa” y “Diversión e interés”). Destacamos que, tras aplicar pruebas Post Hoc utilizando el estadístico de Scheffe, vemos que el grupo significativamente diferente que presenta unos valores motivacionales superiores en los dos factores mencionados es el grupo de alumnos de la Profesora 3.

En lo que respecta a la VD ansiedad, solo hemos encontrado diferencias estadísticamente significativas en “Miedo a las pruebas de idioma” y, tras aplicar pruebas Post Hoc utilizando el estadístico de Scheffe, observamos que es el grupo de alumnos de la profesora 2 el que presenta unos índices más elevados de ansiedad en este bloque.

De manera anecdótica, hemos comparado los distintos grupos-clase dentro de cada curso (ANEXO IV).

Así pues, dentro de los grupos de 2nde (correspondiente al 4º de E.S.O. en el Sistema Educativo español) encontramos valores estadísticamente significativos en lo que a motivación integrativa, motivación extrínseca y autoeficacia respecta, lo que significa que el factor grupo-clase puede influir en la motivación lingüística. No obstante, y dado que desconocemos la naturaleza de las agrupaciones de los grupos de 2nde queda como una limitación a profundizar en estudios posteriores.

Dentro de los grupos de 1er (correspondiente al 1º de Bachillerato en el Sistema Educativo español) encontramos valores estadísticamente significativos en lo que a motivación integrativa, y motivación intrínseca respecta siendo los grupos de 1STMG2 y 1STMG1, 1STMG2 los grupos que presentan una menor motivación en ambos bloques. Destacamos que, en el Sistema Educativo francés, los grupos con las siglas “STMG” (*sciences et technologies du management et de la gestion*) suelen agrupar a alumnos sin proyección universitaria y con un bajo rendimiento académico general.

Finalmente, en los grupos de Terminal (correspondiente al 2º de Bachillerato en el Sistema Educativo español) encontramos valores estadísticamente significativos en lo que a miedo a las pruebas de idioma respecta, lo cual podemos inferir que se debe a la presión que supone la prueba análoga a la EvAU (Evaluación para el acceso a la Universidad) en Francia, el *BAC (Bacalaureat)*. Cabe destacar que en el momento en el que se realizó la encuesta era próximo al *BAC blanc*, es decir, a las pruebas que se realizan a mitad de curso para entrenar al alumnado de cara a la prueba de acceso a la Universidad *BAC*.

De manera anecdótica, destacamos que de los dos grupos de Terminal analizados en el presente estudio, es el grupo de la opción científica (TS3), lo cual podemos inferir que puede deberse a la mayor demanda que presentan las titulaciones de corte científico que presentan las Universidades de Saint-Étienne y Lyon.

Por último, mediante el tratamiento estadístico de regresión lineal múltiple se pretende establecer cuáles son las variables que ayudan a predecir conjuntamente tanto en la motivación como en la ansiedad lingüísticas. Esta técnica permite crear modelos, compararlos y corroborar el peso de sus variables.

En las tablas que se muestran a continuación se presentan tres modelos de motivación y tres modelos de ansiedad obtenidos gracias al procedimiento estadístico de regresión lineal múltiple. El primer modelo en ambos casos incluye la edad y el género como variables personales predictoras; el segundo incluye la variable profesor como variable pedagógica y por último, en el tercer modelo también se incluye la variable origen como variable de corte familiar.

A continuación se muestran las tablas de Anova elaboradas con ayuda del programa estadístico SPSS que ponen en relación las diferentes VI y VD previamente especificadas con su análisis estadístico.

Tabla 5: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al género a través de ANOVA

	GÉNERO	N	Desviación		F	Sig.	η^2
			Media	estándar			
Motivación integrativa	mujer	200	14,10	2,381	10,148	,002	,030
	hombre	132	13,20	2,687			
	Total	322	13,74	2,541			
Motivación instrumental	mujer	202	7,25	2,217	,025	,875	,000
	hombre	133	7,29	2,455			
	Total	335	7,27	2,311			
Motivación extrínseca	mujer	201	7,03	2,289	,880	,349	,003
	hombre	133	7,28	2,484			
	Total	334	7,13	2,368			
Motivación intrínseca	mujer	202	5,97	1,501	17,075	,000	,049
	hombre	131	5,24	1,637			
	Total	333	5,68	1,593			
Autoeficacia	mujer	200	13,76	3,165	,025	,875	,000
	hombre	130	13,71	3,354			
	Total	330	13,74	3,236			
Diversión e interés	mujer	203	6,00	1,617	12,810	,000	,037
	hombre	132	5,32	1,830			
	Total	335	5,73	1,734			

Aprehensión de la comunicación	mujer	195	10,95	3,935	4,174	,042	,013
	hombre	131	10,10	3,326			
	Total	326	10,61	3,721			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	mujer	201	8,39	2,828	3,166	,076	,009
	hombre	132	7,84	2,612			
	Total	333	8,17	2,754			
Miedo a las pruebas de idioma	mujer	199	4,42	1,793	2,619	,107	,008
	hombre	132	4,10	1,764			
	Total	331	4,29	1,786			

Tabla 6: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas a la edad a través de ANOVA

		Desviación		F	Sig.	η ²
	EDAD	N	Media			
Motivación integrativa	15 o menos	81	13,46	2,490	1,040	,375
	16	136	13,82	2,617		
	17	78	13,63	2,369		
	18 o más	28	14,39	2,780		
	Total	323	13,73	2,543		
Motivación instrumental	15 o menos	81	7,33	2,366	,381	,767
	16	137	7,39	2,227		
	17	79	7,08	2,411		
	18 o más	28	7,11	2,347		
	Total	325	7,28	2,311		
Motivación extrínseca	15 o menos	82	7,49	2,860	,787	,502
	16	137	7,15	2,208		
	17	78	7,03	2,262		
	18 o más	28	6,82	1,926		
	Total	325	7,18	2,379		
Motivación intrínseca	15 o menos	81	5,57	1,702	,963	,410
	16	138	5,84	1,567		
	17	78	5,55	1,500		
	18 o más	27	5,44	1,649		
	Total	324	5,67	1,593		
Autoeficacia	15 o menos	78	13,63	2,946	1,426	,235
	16	138	13,85	3,324		
	17	78	13,81	3,199		
	18 o más	27	12,48	3,390		
	Total	321	13,67	3,218		

Diversión e interés	15 o menos	82	5,70	1,783	,753	,521	,007
	16	138	5,71	1,781			
	17	78	5,96	1,583			
	18 o más	28	5,43	1,814			
	Total	326	5,74	1,737			
Aprehensión de la comunicación	15 o menos	79	10,62	3,371	2,231	,085	,021
	16	132	10,68	3,869			
	17	78	10,10	3,448			
	18 o más	28	12,21	4,483			
	Total	317	10,66	3,730			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	15 o menos	80	8,00	3,102	,696	,555	,006
	16	138	8,17	2,590			
	17	78	8,41	2,591			
	18 o más	28	8,79	3,035			
	Total	324	8,24	2,760			
Miedo a las pruebas de idioma	15 o menos	80	4,23	1,721	,889	,447	,008
	16	136	4,34	1,871			
	17	78	4,17	1,694			
	18 o más	28	4,79	1,931			
	Total	322	4,31	1,797			

Tabla 7: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas a la orientación sexual a través de ANOVA

	O.	Desviación		F	Sig.	η^2
	SEXUAL	N	Media			
Motivación integrativa	bisexual	17	13,24	3,011	.	.
	homosexual	1	11,00	.	.	.
	heterosexual	308	13,80	2,522	.	.
	otro	5	14,00	1,414	.	.
	Total	331	13,76	2,533	.	.
Motivación instrumental	bisexual	17	6,47	2,528	.	.
	homosexual	1	10,00	.	.	.
	heterosexual	310	7,32	2,284	.	.
	otro	5	7,00	3,082	.	.
	Total	333	7,28	2,310	.	.
Motivación extrínseca	bisexual	17	7,06	2,633	.	.
	homosexual	1	7,00	.	.	.
	heterosexual	310	7,14	2,367	.	.
	otro	5	7,80	2,588	.	.
	Total	333	7,15	2,374	.	.

Motivación intrínseca	bisexual	17	5,59	1,460	.	.	.
	homosexual	1	7,00	.	.	.	.
	heterosexual	309	5,67	1,602	.	.	.
	otro	5	6,60	1,673	.	.	.
	Total	332	5,68	1,595	.	.	.
Autoeficacia	bisexual	17	13,59	2,647	.	.	.
	homosexual	1	18,00	.	.	.	.
	heterosexual	306	13,76	3,277	.	.	.
	otro	5	12,60	3,209	.	.	.
	Total	329	13,75	3,245	.	.	.
Diversión e interés	bisexual	17	5,76	1,562	.	.	.
	homosexual	1	7,00	.	.	.	.
	heterosexual	311	5,73	1,741	.	.	.
	otro	5	5,80	1,304	.	.	.
	Total	334	5,74	1,721	.	.	.
Aprehensión de la comunicación	bisexual	16	9,81	3,885	.	.	.
	homosexual	1	8,00	.	.	.	.
	heterosexual	303	10,61	3,681	.	.	.
	otro	5	13,80	6,017	.	.	.
	Total	325	10,61	3,740	.	.	.
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	bisexual	17	7,76	2,386	.	.	.
	homosexual	1	10,00	.	.	.	.
	heterosexual	309	8,13	2,763	.	.	.
	otro	5	11,40	2,302	.	.	.
	Total	332	8,17	2,761	.	.	.
Miedo a las pruebas de idioma	bisexual	17	4,06	1,952	.	.	.
	homosexual	1	3,00	.	.	.	.
	heterosexual	307	4,29	1,765	.	.	.
	otro	5	5,40	2,702	.	.	.
	Total	330	4,29	1,788	.	.	.

Tabla 8: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al origen a través de ANOVA

	ORIGEN	N	Media	Desviación		F	Sig.	η^2
				estándar				
Motivación integrativa	francés	112	13,79	2,357		,940	,392	,006
	español	40	14,25	2,509				
	otro	181	13,65	2,630				
	Total	333	13,77	2,527				

Motivación instrumental	francés	111	7,50	2,331	1,558	,212	,009
	español	43	7,53	2,576			
	otro	181	7,06	2,224			
	Total	335	7,27	2,311			
Motivación extrínseca	francés	113	7,16	2,186	1,903	,151	,011
	español	43	6,49	2,153			
	otro	179	7,27	2,510			
	Total	335	7,13	2,368			
Motivación intrínseca	francés	112	5,68	1,496	,850	,428	,005
	español	43	5,98	1,520			
	otro	179	5,63	1,659			
	Total	334	5,69	1,588			
Autoeficacia	francés	110	12,77	3,103	7,546	,001	,044
	español	43	14,37	2,862			
	otro	178	14,17	3,315			
	Total	331	13,73	3,253			
Diversión e interés	francés	113	5,65	1,652	,477	,621	,003
	español	42	5,62	1,724			
	otro	181	5,82	1,783			
	Total	336	5,74	1,730			
Aprehensión de la comunicación	francés	109	11,20	3,783	2,048	,131	,012
	español	42	10,19	3,445			
	otro	176	10,36	3,747			
	Total	327	10,62	3,734			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	francés	112	8,71	2,594	3,940	,020	,023
	español	43	7,49	2,694			
	otro	179	7,99	2,832			
	Total	334	8,17	2,761			
Miedo a las pruebas de idioma	francés	112	4,65	1,717	3,654	,027	,022
	español	42	3,93	1,879			
	otro	178	4,16	1,803			
	Total	332	4,30	1,799			

Tabla 9: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al curso a través de ANOVA

	CURSO	N	Media	Desviación	F	Sig.	η^2
				estándar			
Motivación integrativa	2DE	135	13,36	2,473	2,790	,063	,017
	1ER	156	14,06	2,571			
	TERMINAL	43	13,86	2,503			
	Total	334	13,75	2,536			

Motivación instrumental	2DE	136	7,36	2,400	,912	,403	,005
	1ER	157	7,10	2,211			
	TERMINAL	43	7,58	2,363			
	Total	336	7,27	2,308			
Motivación extrínseca	2DE	138	7,33	2,614	1,213	,298	,007
	1ER	155	7,09	2,272			
	TERMINAL	43	6,70	1,767			
	Total	336	7,14	2,366			
Motivación intrínseca	2DE	137	5,68	1,693	,535	,586	,003
	1ER	155	5,75	1,523			
	TERMINAL	43	5,47	1,486			
	Total	335	5,68	1,588			
Autoeficacia	2DE	134	13,56	3,060	1,336	,264	,008
	1ER	157	14,01	3,328			
	TERMINAL	41	13,20	3,516			
	Total	332	13,73	3,250			
Diversión e interés	2DE	138	5,68	1,747	,147	,864	,001
	1ER	156	5,75	1,777			
	TERMINAL	43	5,84	1,526			
	Total	337	5,73	1,730			
Aprehensión de la comunicación	2DE	132	10,54	3,335	2,529	,081	,015
	1ER	153	10,37	3,823			
	TERMINAL	43	11,79	4,362			
	Total	328	10,62	3,729			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	2DE	135	7,99	2,955	1,662	,191	,010
	1ER	157	8,15	2,524			
	TERMINAL	43	8,86	2,900			
	Total	335	8,17	2,759			
Miedo a las pruebas de idioma	2DE	134	4,27	1,726	2,791	,063	,017
	1ER	156	4,16	1,826			
	TERMINAL	43	4,88	1,828			
	Total	333	4,30	1,797			

Tabla 10: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al estudio del español de manera externa al centro a través de ANOVA

	EST_ESP	N	Desviación		F	Sig.	η^2
			Media	estándar			
Motivación integrativa	sí	42	14,67	2,515	4,193	,016	,025
	no	289	13,60	2,519			
	bilingüe	3	15,67	1,155			
	Total	334	13,75	2,536			
Motivación instrumental	sí	45	8,11	2,298	3,533	,030	,021
	no	288	7,14	2,295			
	bilingüe	3	7,33	1,155			
	Total	336	7,27	2,308			
Motivación extrínseca	sí	45	6,73	2,260	,958	,385	,006
	no	288	7,21	2,381			
	bilingüe	3	6,33	2,517			
	Total	336	7,14	2,366			
Motivación intrínseca	sí	44	6,32	1,377	6,053	,003	,035
	no	288	5,57	1,593			
	bilingüe	3	7,33	1,155			
	Total	335	5,68	1,588			
Autoeficacia	sí	45	14,53	3,696	2,692	,069	,016
	no	284	13,57	3,164			
	bilingüe	3	16,33	1,528			
	Total	332	13,73	3,250			
Diversión e interés	sí	44	5,80	1,837	,220	,802	,001
	no	290	5,72	1,724			
	bilingüe	3	6,33	,577			
	Total	337	5,73	1,730			
Aprehensión de la comunicación	sí	44	10,05	3,791	,621	,538	,004
	no	281	10,72	3,709			
	bilingüe	3	10,33	5,508			
	Total	328	10,62	3,729			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	sí	44	7,80	3,062	,633	,531	,004
	no	288	8,24	2,716			
	bilingüe	3	7,33	2,517			
	Total	335	8,17	2,759			
Miedo a las pruebas de idioma	sí	45	4,27	1,982	,070	,933	,000
	no	285	4,30	1,766			
	bilingüe	3	4,67	2,517			
	Total	333	4,30	1,797			

Tabla 11: Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al docente que imparte el área de ELE a través de ANOVA

	C_PROF	N	Desviación		F	Sig.	η ²
			Media	estándar			
Motivación integrativa	Profesora 1	79	14,33	2,280	6,137	,002	,036
	Profesora2	135	13,96	2,482			
	Profesora 3	120	13,14	2,648			
	Total	334	13,75	2,536			
Motivación instrumental	Profesora 1	79	7,37	2,125	,752	,472	,004
	Profesora2	134	7,40	2,356			
	Profesora 3	123	7,07	2,370			
	Total	336	7,27	2,308			
Motivación extrínseca	Profesora 1	78	6,85	2,132	,826	,439	,004
	Profesora2	136	7,18	2,470			
	Profesora 3	122	7,28	2,392			
	Total	336	7,14	2,366			
Motivación intrínseca	Profesora 1	79	5,96	1,497	1,617	,200	,010
	Profesora2	135	5,58	1,499			
	Profesora 3	121	5,62	1,728			
	Total	335	5,68	1,588			
Autoeficacia	Profesora 1	79	14,20	3,090	2,330	,099	,014
	Profesora2	134	13,88	3,518			
	Profesora 3	119	13,24	2,991			
	Total	332	13,73	3,250			
Diversión e interés	Profesora 1	79	5,80	1,713	6,246	,002	,036
	Profesora2	136	6,07	1,634			
	Profesora 3	122	5,32	1,773			
	Total	337	5,73	1,730			
Aprehensión de la comunicación	Profesora 1	77	10,38	3,930	1,517	,219	,009
	Profesora2	131	11,06	3,945			
	Profesora 3	120	10,30	3,314			
	Total	328	10,62	3,729			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	Profesora 1	79	8,30	2,618	2,417	,091	,014
	Profesora2	135	8,48	2,929			
	Profesora 3	121	7,74	2,616			
	Total	335	8,17	2,759			
Miedo a las pruebas de idioma	Profesora 1	78	4,14	1,898	4,738	,009	,028
	Profesora2	134	4,66	1,811			
	Profesora 3	121	4,00	1,653			
	Total	333	4,30	1,797			

Mediante el tratamiento estadístico de regresión lineal múltiple se pretende establecer cuáles son las variables que más influyen en la motivación y ansiedad lingüísticas. Esta técnica permite crear modelos, compararlos y comprobar el peso de sus variables.

En primer lugar cabe destacar que dada la naturaleza de las variables profesora y origen, se han dicotomizado dichas variables y se han comparado las medias totales de motivación y ansiedad lingüísticas asociada a cada una para poder así descartar la menos relevante haciendo posible la realización de las regresiones (ANEXO V).

De igual modo y gracias al análisis previo de las variables motivación y ansiedad por bloques, se ha descartado la VI orientación sexual ya que la distribución de la muestra no nos permite obtener resultados generalizables. Se ha descartado también la variable curso ya que no es significativa en términos de motivación y ansiedad lingüísticas y no aporta una información diferencial a la de edad que, a pesar de no ser significativa, hemos decidido incluir en la regresión.

Destacamos también como VI descartada el hecho de haber estudiado español de manera externa al centro que, a pesar de resultar significativa en algunos de los bloques de motivación, ha resultado ser una cuestión confusa para los sujetos que componen la muestra no siendo vinculantes los resultados obtenidos en el estudio.

Atendiendo a la comparación de modelos en cuando a motivación lingüística, las variables género y profesora 3 se mantienen como variables estadísticamente significativas ($P < 0,05$). No ocurre lo mismo con las variables edad, profesora 2, origen francés y origen español, las cuales no poseen una relación significativa con la motivación vinculada al aprendizaje del ELE ($P > 0,05$).

En el caso de la comparación de modelos en cuando a ansiedad, únicamente la variable género se mantiene como variable estadísticamente significativa ($P < 0,05$), no presentando el resto de variables del estudio una relación significativa con la ansiedad vinculada al aprendizaje del ELE ($P > 0,05$).

No obstante, tanto en el estudio de la motivación como de la ansiedad lingüísticas, el tercer modelo explica una mayor varianza (R^2 corregida en motivación = ,047 ; R^2 corregida en ansiedad = ,057) por lo que a pesar de no proporcionar datos

estadísticamente significativos en la comparación de variables que se establece en la regresión no descartamos la información aportada por las variables Profesora y Origen.

Tabla 12: Regresión estadística en la que se exponen tres modelos de motivación lingüística.

Variables	Modelo 1 Motivación			Modelo 2 Motivación			Modelo 3 Motivación		
	Beta			Beta			Beta		
predictoras	(Coeficiencia tipificada)	T	Sig.	(Coeficiencia tipificada)	T	Sig.	(Coeficiencia tipificada)	T	Sig.
(Constante)		8,382	,000		8,440	,000		8,253	,000
Género	-,130	-2,271	,024	-,118	-2,056	,041	-,119	-2,074	,039
Edad	-,068	-1,181	,238	-,114	-1,861	,064	-,104	-1,672	,096
Profesora 2				-,026	-,352	,725	-,025	-,339	,735
Profesora 3				-,160	-2,049	,041	-,165	-2,117	,035
Origen francés							-,063	-1,051	,294
Origen español							,049	,829	,408
R ² corregida	,021			,039			,047		

Tabla 13: Regresión estadística en la que se exponen tres modelos de ansiedad lingüística.

Variables	Modelo 1 Ansiedad			Modelo 2 Ansiedad			Modelo 3 Ansiedad		
	Beta			Beta			Beta		
predictoras	(Coeficiencia tipificada)	T	Sig.	(Coeficiencia tipificada)	T	Sig.	(Coeficiencia tipificada)	T	Sig.
(Constante)		2,299	,022		2,096	,037		2,268	,024
Género	-,135	-2,384	,018	-,143	-2,514	,012	-,143	-2,517	,012
Edad	,063	1,108	,269	,058	,958	,339	,044	,715	,475
Profesora 2				,130	1,756	,080	,129	1,745	,082
Profesora 3				-,006	-,074	,941	,003	,043	,966
Origen francés							,112	1,905	,058
Origen español							-,042	-,722	,471
R ² corregida	,023			,041			,057		

7. Discusión

7.1. Discusión de los resultados del estudio

Esta investigación, realizada dentro del área de aprendizaje del español como lengua extranjera en un entorno escolar, se ha centrado en las variables afectivas de motivación y ansiedad lingüísticas.

Su principal contribución al ámbito científico es la aportación de evidencias en cuanto al género como factor fundamental en los índices de motivación y ansiedad lingüísticas de alumnos de *Lycée* en Francia que aprenden español como lengua extranjera, descartando la edad como un factor significativo en los índices tanto de motivación como de ansiedad lingüísticas. Los datos obtenidos en este estudio presentan diferencias con los de trabajos como el de Jarie (2017) y Corella (2018), en los que el género no es identificado como una variable significativa en distintos factores afectivos.

A su vez, se han aportado como elementos innovadores otros factores tales como la orientación sexual, el origen del alumnado (contemplando el origen u orígenes de padres y abuelos), el curso, la clase, el hecho de haber estudiado ELE de manera externo al centro y la profesora al cargo del área de ELE, no encontrando evidencias significativas tan solo en la variable curso, estrechamente relacionada con la variable edad, la cual tampoco es significativa en nuestro estudio.

Otra característica de este estudio ha sido el hecho de estudiar de manera segmentada tanto la motivación como la ansiedad lingüísticas, pudiendo así encontrar evidencias estadísticas por bloques mucho más precisas y llegar a conclusiones más fácilmente replicables en futuros estudios.

Aprender lenguas extranjeras en el aula es una situación artificial y a menudo impuesta que requiere un esfuerzo por parte de los discentes. A su favor, juega una conducta motivada por la cual pone el foco de atención en un propósito que pretende alcanzar (Bernardo et al., 2018). Esto queda reflejado en las evidencias obtenidas acerca del estudio del español de manera externa al centro donde de manera anecdótica observamos como los estudiantes bilingües francés-español presentan unos índices de motivación y ansiedad lingüísticas generalmente superiores.

Estos resultados, aunque provenientes de una de las variables más problemáticas del estudio que comentaremos de manera más detenida en el apartado de limitaciones, se ve respaldada con lo hallado en cuanto al origen de los integrantes de la muestra, donde los estudiantes de origen extranjero presentan una mayor motivación y una menor ansiedad lingüísticas, siendo el caso de los estudiantes de origen español el que presenta mayores evidencias estadísticas.

No obstante, y no encontrando evidencias estadísticas significativas en este aspecto, sí pueden observarse niveles mayores de ansiedad lingüística y menores de motivación en los distintos bloques con respecto a los otros grupos del mismo nivel, quedando abierto a futuras investigaciones que aporten evidencias estadísticas con una muestra de estas características mayor.

Ciertas investigaciones indican que los alumnos que cursan un idioma porque este es obligatorio para su formación académica, tienen niveles más altos de ansiedad que los que eligen la asignatura voluntariamente (Aida, 1994; Rodríguez y Abreu, 2003).

A su vez, el no disfrute o el disgusto del estudio influyen significativamente en el incremento de la ansiedad lingüística del alumno y en un descenso notable de la motivación, ambos efectos reflejados en los resultados académicos de forma negativa tanto en la actitud como en calificaciones obtenidas. Bernando et al. (2018), sostienen que el alumnado se alejará del proceso educativo si lo entiende como una rutina impuesta, que no solo le disgusta, sino que le genera un esfuerzo que carece de sentido para él.

Esto ocurre con el alumnado de 1STMG1-1STMG2 y 1STMG2 de la sección tecnológica (Anexo IV), presentando la muestra que compone estos grupos un perfil de estudiante menos interesado en el futuro laboral y en el entorno educativo, y presentando una media de rendimiento sustancialmente inferior a la del resto de grupos del mismo nivel según el testimonio del claustro de profesores del centro educativo común a todos los grupos de primero.

Por último, en cuanto a la influencia del docente en la motivación y ansiedad lingüísticas, los profesores, al igual que los estudiantes, poseen unas cualidades o características personales concretas que van a incidir en cierta medida en su comportamiento y actuación en el aula (Madrid, 2004). La variable profesor (profesora,

en el caso concreto de nuestro estudio) ha resultado estadísticamente significativa tanto en el análisis por bloques como en la regresión lineal, siendo uno de los principales factores a considerar a priori en la presente investigación.

Como bien apunta Martínez-Agudo (2010), parece obvio pensar que la personalidad del profesor va a tener ciertas implicaciones emocionales en el proceso de aprendizaje, pero este hecho está todavía más acentuado en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera dada su mayor incidencia emocional en el proceso. También otros factores tales como la formación, el origen, las prácticas docentes pueden ejercer una influencia notable en las implicaciones emocionales del proceso.

En nuestro estudio cabe destacar la procedencia de las tres docentes del área de ELE, siendo la profesora 1 colombiana, la profesora 2 francesa y la profesora 3 española. También ha podido resultar vinculante en los resultados obtenidos el hecho de que la profesora 1, a pesar de ser nativa de un país hispanófono, no presente una larga trayectoria en el centro educativo al ser una profesora sustituta (todos estos aspectos serán desarrollados con mayor detenimiento en el apartado de limitaciones de este trabajo).

En definitiva, la personalidad y estilo docente de la profesora 3 son los únicos que resultan estadísticamente significativos en la motivación y ansiedad lingüísticas de la muestra empleada, aportando información relevante en la regresión lineal (tablas 12 y 13) el hecho de ser alumno o no de esta profesora.

Estos resultados, aunque concluyentes dentro del contexto de un estudio exploratorio, deben de ser matizados por diferentes razones. Las características de la muestra nos permiten llegar a evidencias estadísticas y conclusiones que incitan a ser comparadas con otras muestras de características similares dentro del contexto del aprendizaje del español como lengua extranjera.

Por lo tanto, las conclusiones que hemos podido formular deben de ser estrictamente consideradas en y para nuestra muestra pudiendo en todo caso servir como punto de partida para realizar inferencias que den pie a abrir nuevas investigaciones en esta línea.

7.2. Implicaciones prácticas

Como bien apunta Tabouret-Keller (1991) “la motivación se refiere a la selección que hacen las personas de las experiencias y objetivos que quieren lograr y el esfuerzo que están dispuestos a realizar para lograrlos”.

Así pues, la motivación ha sido considerada como un ente interno, un impulso, una emoción, un deseo que provoca la realización de una acción por parte de un individuo, lo cual resulta fundamental en contextos educativos en todos los niveles.

Sin embargo, al mismo tiempo que la motivación es un aliado del aprendizaje que se debe potenciar desde las aulas, la ansiedad aparece como un enemigo del aprendizaje que se debe buscar minimizar (Arnold, 2006).

Es sobre esta idea de potenciar los factores motivacionales relacionados con el aprendizaje de una lengua extranjera minimizando la ansiedad lingüística sobre la que se construyen las implicaciones prácticas de este trabajo, concienciando en una primera instancia a los docentes encargados de las áreas lingüísticas sobre la importancia de su papel en el desarrollo de la motivación lingüística en los estudiantes.

Trabajos como el de Corella (2018) aportan evidencias de cómo los factores afectivos influyen en los cursos más altos de Educación Primaria, así como en la Enseñanza Secundaria Obligatoria en un contexto escolar español de aprendizaje de una lengua extranjera, por lo que se puede inferir que dichos factores tienen un peso significativo en contextos educativos a cualquier escala.

No obstante, y dejando abiertas las puertas a la búsqueda de evidencias de cómo diversos factores pueden modelar la ansiedad y motivación lingüísticas en diversos contextos escolares, las implicaciones prácticas de este trabajo se centran en concienciar a docentes encargados del área de ELE en un contexto de *Lycée* francés de la vital importancia que juega el papel de la motivación y la ansiedad lingüísticas en el proceso de enseñanza-aprendizaje del español contemplando en un primer lugar el rol modelador que ejerce el docente sin perder de vista otros factores significativos como el origen o el género del alumnado, que han de tenerse en cuenta para sacar el máximo partido del proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE.

Creemos conveniente enfatizar que es clave favorecer un ambiente positivo, agradable, amistoso y de apoyo en el aula, lo suficientemente distendido para un intercambio de contenidos, ideas y opiniones ya que la base de un proceso de aprendizaje de éxito se basa en un buen clima de trabajo en el que el alumnado perciba el utilitarismo de los contenidos que está adquiriendo.

Asimismo, ya que no hay una única de aprender un idioma, la figura del profesor es clave. Es recomendable reducir tensión en el aprendizaje del aula y enfocar la práctica educativa en que los alumnos disfruten en la asignatura ya que una menor ansiedad puede reducir el abandono del idioma.

Proponemos que se introduzcan actividades que sean motivadoras para el alumnado, tanto en contenido como en formato y que, en la medida de la posible, se establezca una interacción con nativos hispanófonos para que el alumnado deje de percibir el español como una mera materia curricular dando paso a una concepción más utilitaria.

Las propuestas pedagógicas aquí presentadas se han elaborado teniendo en cuenta la revisión teórica, la naturaleza de la muestra y los resultados obtenidos en esta investigación. Con ellas se persigue aliviar la ansiedad lingüística y fomentar la motivación en el aprendizaje del español en un contexto de *Lycée* francés. No obstante, corresponde a cada centro educativo y a los profesionales de enseñanza del idioma en última instancia valorar su contexto para poder optar por aquellas actuaciones que consideren más oportunas.

8. Conclusiones

8.1. Conclusiones generales del estudio

Dada la singularidad de este estudio y de su muestra, son notablemente novedosos los resultados obtenidos y esperamos den pie a futuros estudios en esta línea. El estudio compara el nivel de motivación y ansiedad lingüísticas de 338 alumnos de un Lycée francés situado en Saint-Étienne (Auvergne-Rhône-Alpes), estudiantes de la asignatura de español como segunda lengua extranjera.

Respondiendo a la hipótesis planteada, hemos constatado en una primera instancia que efectivamente existen diferencias de género significativas en cuanto a la motivación y a la ansiedad asociadas al aprendizaje del ELE, pero no diferencias generalizadas sino en determinados bloques en términos de motivación y ansiedad lingüísticas.

Observamos diferencias significativas por grupos tanto de motivación como ansiedad siendo las mujeres las que presentan unos índices significativamente mayores que los hombres en “Motivación integrativa”, “Motivación intrínseca”, “Diversión e interés” y “Aprehensión de la comunicación”.

Sin embargo, hemos obtenido pruebas estadísticas que apuntan a que la edad no es un factor relevante en cuanto a motivación y ansiedad asociadas al aprendizaje del ELE.

Destacamos en primer lugar la orientación sexual y el curso académico que, al igual que la edad no establecen una correlación estadísticamente significativa con las VD del estudio.

En el resto de VI sí hemos encontrado correlaciones significativas con distintos bloques de motivación y ansiedad.

Por otro lado, las VI origen y grupo-clase tienen una mayor incidencia sobre la ansiedad en sus diferentes bloques estudiados, mientras que la influencia de la profesora y el hecho de haber estudiado ELE de manera externa al centro influyen de manera más relevante en términos de motivación.

En definitiva, no podemos atribuir una única causa a los índices de motivación y ansiedad vinculados al aprendizaje de una LE, ni tampoco estudiar ambos constructos como bloques indivisibles.

Tanto la motivación como la ansiedad son fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje del ELE, y como tales es importante que conozcamos qué VI tienen un mayor peso para, como docentes, poder incidir y reducir los niveles de ansiedad y aumentar los de motivación siempre que sea posible.

8.2. Límites del estudio

El investigador debe de reconocer los puntos débiles de su trabajo con el fin de saber dar a los resultados el alcance teórico que les corresponde, formular propuestas de mejora pertinentes y útiles para quienes hemos hecho nuestra investigación (Arraiz y Sabirón, 2012).

La presente investigación ha analizado la motivación y ansiedad lingüísticas de los estudiantes de ELE en un *Lycée* del este de Francia. A pesar de contar con una muestra considerablemente amplia para ser un Trabajo de Fin de Máster ($n = 338$), ha tenido un carácter exploratorio ya que hemos encontrado diferentes limitaciones e imprecisiones a la hora de su elaboración.

Destacamos que se han contemplado varias variables de interés potencialmente extrañas que se han incluido en la investigación como VI con el objetivo de ganar en validez interna, y se ha llevado a cabo en el entorno natural de aprendizaje del idioma, con lo que se ha ganado en validez externa.

No obstante, la primera limitación del trabajo la hemos encontrado en la selección de la muestra, ya que hemos accedido a ella por mera disponibilidad.

Las limitaciones de este tipo de muestreo no probabilístico son obvias, ya que es un tipo de selección más propensa a la introducción de sesgos que pueden afectar a los resultados obtenidos, ya que desconocemos hasta qué punto esa población a la que hemos accedido es reflejo de la realidad.

Vinculada a la selección de la muestra hemos encontrado la importante limitación del número de participantes en algunas categorías, como en orientación sexual, lo que nos ha impedido conseguir algunos de los objetivos de la investigación y plantear los datos obtenidos como anecdóticos y susceptibles de nuevas investigaciones con muestras adecuadas.

También subrayar el procedimiento de recogida de datos empleado, ya que se realizó a lo largo de tres semanas sin contemplar la carga de exámenes y tareas de los diferentes grupos-clase, hecho que ha podido influir en los índices de motivación y ansiedad recogidos.

Otro factor no controlado que pudo tener una influencia en nuestro estudio es la configuración de los grupos, sobre todo en 2^{nde}, ya que en ese nivel todavía no se agrupan las clases por las optativas escogidas (opción científica, tecnológica, social o lingüística). También el número de repetidores por clase, rendimiento académico y curso pudo influir, así como el método de asignación profesora-grupo, ya que desconocemos si es casual o planificado.

En cuanto al instrumento, destacamos la confusión que generó la pregunta “Años estudiando español”, ya que algunos alumnos lo vincularon a la pregunta anterior y la interpretaron como años estudiando español de manera externa al centro y otros la interpretaron como dentro de la educación reglada. También causó algo de controversia para los alumnos bilingües, ya que no habían aprendido español de manera académica.

Un trabajo de estas características dista mucho de la perfección investigadora, pero creemos que es imprescindible para marcar un punto de partida sobre el que seguir indagando con afán de aportar información relevante y mejorar así la labor educativa.

8.3. Perspectivas de futuro

Este trabajo, a pesar de sus limitaciones, pone numerosas cuestiones sobre la mesa que en un futuro se podrán retomar para ampliar y mejorar la investigación iniciada este año 2018.

Sería interesante ampliar esta investigación en el ámbito nacional francés para ver si las evidencias encontradas en este estudio se tratan de una realidad aislada o de un

hecho generalizado. De igual modo sería interesante poder comparar los resultados de este estudio con muestras de similares características en otros países y estudiar la influencia de factores como el Sistema Educativo, el estilo docente o la lengua materna. También sería interesante contemplar los casos en los que se estudien dos lenguas extranjeras simultáneamente (Deweale, 2005; Deweale et al., 2008) comparando así los niveles de motivación y ansiedad de las dos lenguas extranjeras en una misma muestra.

Subrayando la significancia estadística hallada que supone que la asignatura de ELE la imparta un docente u otro, sería interesante que estudios posteriores pudieran profundizar en este hallazgo teniendo en cuenta los procedimientos de asignación de los docentes a los diferentes grupos.

Asimismo podría estudiarse más en profundidad la influencia que el desarrollo de la sexualidad y la orientación sexual tienen en cuanto a los niveles de motivación y ansiedad lingüísticas, ya que en este estudio las características de la muestra tan solo nos han permitido hacer pequeñas inferencias basadas en hallazgos descriptivos anecdóticos.

En definitiva, este trabajo ha abierto incógnitas a partir de las cuales surgen nuevas hipótesis sobre las que construir nuevo conocimiento científico siempre con el objetivo de mejorar el Sistema Educativo en general, y el proceso de adquisición de las lenguas extranjeras en particular.

Referencias

- Aida, Y. (1994). Examination of Horwitz, Horwitz, and Cope's construct of foreign language anxiety: The case of students of Japanese. *Modern Language Journal*, 78, 155-168.
- Arnold, J. (2006). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. *Études de Linguistique Appliquée*, 139, 407-426.
- Barrio, J. A. y Gutiérrez, J. N. (2000). Diferencias en el estilo de aprendizaje. *Psicothema*, 12, 2, 180-186.
- Belmonte, C. R. (2008). Concepto de género: reflexiones. Ensayos: Revista de la , (23), 307-314.
- Benlloch, I. M., y Campos, A. B. (1999). Sistema sexo/género, identidades y construcción de la subjetividad (31). Universitat de València.
- Bernardo, A.B., González, J.A., Cervero, A., Esteban, M., Navarro, J.I., y Martín, C. (2018). Diversas formas de motivar en el proceso enseñanza-aprendizaje. En J.I. Navarro y C. Martín (Coords.). *Aprendizaje escolar desde la psicología*, 157-177. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Bisquerra, R. (2009). Psicopedagogía de las emociones. Madrid, *Editorial Síntesis*.
- Burgos, J.M. (2008): Antropología: una guía para la existencia, Madrid, Palabra.
- Callis, A. S. (2014). Bisexual, pansexual, queer: Non-binary identities and the sexual borderlands. *Sexualities*, 17(1-2), 63-80.
- Campbell, C. M., y Ortiz, J. A. (1991). Helping students overcome foreign language anxiety: A foreign language anxiety work- shop. En E.K. Horwitz y J.D. Young (Eds.), *Language anxiety. From theory and research to classroom implications*. 153-168. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice Hall.
- Cohen, A. (1987). Using Verbal Reports in Research on Language Learning.Introspection in Second Language Research, en C. Faerch, y G. Kasper (Eds.) Clevedon. England: *Multilingual Matters*, 82-95.

- Cook, V.J. y Newson, M. (2003): Chomsky's Universal Grammar, *Oxford*, Blackwell.
- Corella, A. (2018): La ansiedad lingüística en el aprendizaje del alemán en alumnos de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria. Trabajo de Fin de Máster. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.
- Corno, L. y Snow, R. E. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En Wittrock C.M. (Ed.). *Handbook of research on teaching* (605-629). London: MacMillan.
- Deci, E. y Ryan, R. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. University of Rochester. *American Psychological Association*, Inc. 0003-066X/00/\$5.00 Vol. 55, No. 1, 68-78 DOI: 10.1037/10003-066X.55.1.68
- Dewaele, J. M. (2005). Investigating the psychological and emotional dimensions in instructed language learning: Obstacles and possibilities. *Modern Language Journal*, 89, 367-380.
- Dewaele, J.M., Petrides, K.V., y Furnham, A. (2008). Effects of trait emotional intelligence and sociobiographical variables on communicative anxiety and foreign language anxiety among adult multilinguals: A review and empirical investigation. *Language Learning*, 58(4), 911–960. DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00482.x.
- Donovan, L.A., y MacIntyre, P. D. (2005). Age and sex differences in willingness to communicate, communication apprehension and self-perceived competence. *Communication Research Reports*, 21, 420-427.
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519-538.
- Dörnyei, Z. (2005): The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2006) Individual differences in second language acquisition. *AILA Review*, 19 (1), 42-68.

- Ehrman, M. E., & Oxford, R. L. (1989). Effects of sex differences, career choice, and psychological type on adult language learning strategies. *Modern Language Journal*, 73, 1-13.
- Ehrman, M., y Oxford, R. (1990). Adult language learning styles and strategies in an intensive training setting. *The Modern Language Journal*, 79, 311-327.
- Fernández-Abascal, E.G. (1997). Psicología General. Motivación y Emoción. Madrid: *Centro de Estudios Ramón Areces, S.A*
- Galán, J. I. P., & Sánchez, A. M. (2006). Homonormatividad y existencia sexual. Amistades peligrosas entre género y sexualidad. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 1(1), 143-156.
- García-Galindo, G. (2011). La ansiedad ante el aprendizaje de una segunda lengua. *Revista autodidacta*, Vol.1, 5, 41-55.
- Garcia Bacete, F. J. y Betoret, F. D. (1997). Motivacion, aprendizaje y rendimiento escolar. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 1, 1-16.
- Gardner, R., & Lambert, W. (1972) Attitudes and motivation in second language learning. *Newbury House*, Rowley, MA.
- Guilloteaux, M. J. y Dörnyei, Z. (2008) Motivating Language Learners: A Classroom-Oriented Investigation of the Effects of Motivational Strategies on Student Motivation, *TESOL Quarterly*, 42 (1), 55-77.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- Horwitz, E.K. (2000). It ain't over 'til it's over: On foreign language anxiety, first language deficits, and the confounding of variables. *Modern Language Journal*, 84, 256–259. DOI: 10.1111/0026-7902.00067.
- Jarie, L. (2016). Influencia de la ansiedad lingüística sobre la competencia de expresión en la lengua extranjera francés como segunda lengua extranjera y en la modalidad bilingüe en la educación secundaria obligatoria. Tesis no publicada. Universidad de Zaragoza. Facultad de Educación.

- Junco, I. (2010). La motivación en el proceso enseñanza-aprendizaje. *Revista digital para profesionales de la enseñanza*, 9.
- Kalinsky, B. (2006). "Ser mujer" en trabajos fronterizos: las marcas de género. La ventana. *Revista de estudios de género*, 3(24), 229-257
- Keller (1983). Motivational desing of instuction. *Instructional desing theories and models: An overview of their current status*. Hillsdale, N. J. 383-434
- Kerlinger, F.N. (1975). Investigación del comportamiento. México: Editorial Interamericana S.A. de C.V.
- Kolb, D. A. (1981). Learning styles and disciplinary differences. *The modern American college*, 232-255.
- Ley del 19 de abril de 2018 de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón. Referencia BOA-2018-0507001 4/2018. (Consultado en: http://www.aragon.es/estaticos/GobiernoAragon/Organismos/InstitutoAragonesMujer/Documentos/Doc/ley_identidad_expresion_genero.pdf)
- Ley Orgánica del 23 de marzo de 2007 de Igualdad efectiva de mujeres y hombres (modificación: 27 de julio de 2013). Boletín Oficial del Estado. Referencia: BOE-A-2007-6115 3/2007. Consultado en: <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf>
- Liu, M., y Jackson, J. (2008). An exploration of Chinese EFL learners' unwillingness to communicate and foreign language anxiety. *Modern Language Journal*, 92, 71-86. DOI: 10.1111/j.1540-4781.2008.00687.x.
- López, L. (2004). La motivación en el aula. *Pulso*, 27, 95-107.
- López-Aguado, M. y Silva-Falchetti, E. (2009). Estilos de aprendizaje. Relación con motivación y estrategias. *Revista Estilos de Aprendizaje*, 4 (2).
- MacIntyre, P.D. y Gardner, R.C. (1991). Methods and results in the study of anxiety and language learning: a review of literature. *Language learning*, 41(1), 85-117.

- Madrid, D. (2004). Importancia de las características individuales del profesorado en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las lenguas extranjeras. Granada, España: Editorial Universidad de Granada.
- Marcos-Llinás, M., y Garau M. (2009). Effects of Language Anxiety on Three Proficiency-Level Courses of Spanish as a Foreign Language. *Foreign Language Annals*, 42(1), 94-111. DOI: 676-678. 10.1111/j.1944-9720.2009.01010.x.
- Marins de Andrade, P. R. y Ojeda, J. R. (2010). Afectividad y competencia existencial en estudiantes de español como lengua extranjera en Brasil. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 48 (1), 51-74.
- Martínez-Agudo, J. (2010). La personalidad del profesor y su impacto emocional en la enseñanza-aprendizaje de una segunda lengua. *Entre Lenguas*. Vol. 15, 89-102.
- Maslow, A. H. (1991). Motivación y personalidad. Ediciones Díaz de Santos.
- Noels, K. A.; Pelletier, L. G.; Clément, R. y Vallerand, R. J. (2000). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language learning*, 50 (1) 57-85.
- O'Malley, J. y Chamot, A. (1990) Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: *Cambridge University Press*.
- Oxford, R., 1993. Gender differences in second/foreign language learning styles and strategies. *Exploring Gender*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 140–147.
- Pérez-Paredes, P. y Martínez-Sánchez, F. (2000-2001). A Spanish version of the foreign language classroom anxiety scale: Revisiting Aida's factor analysis. *Revista Española de Lingüística Aplicada RESLA*, 14, 337-352.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pintrich, P., & Schunk, D. (2006). Motivación en contextos educativos. Madrid: Pearson Prentice Hall.

- Price, M. L. (1991). The subjective experience of foreign language anxiety: Interviews with highly anxious students. En E.K. Horwitz. y D.J. Young (Eds.), *Language anxiety: from theory and research to classroom implications*. 101-108. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Rodríguez, M., y Abreu, O. (2003). The stability of general foreign language classroom anxiety across English and French. *The Modern Language Journal*, 87(3), 365-374.
- Salmerón Pérez, H., Gutiérrez-Braojos, C. y Rodríguez Fernández, S. (2017). The relationship of gender, time orientation, and achieving self-regulated learning. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 353-369.
- Serres, M. (1996). Hermes 1. La comunicación. Barcelona: Anthropos.
- Sparks, R.L., y Ganschow, L. (1991). Foreign language learning differences: Affective or native language aptitude differences? *The Modern Language Journal*, 75(1), 3-16. DOI: 10.2307/329830.
- Sparks, R.L., y Ganschow, L. (1996). Teachers' perceptions of students' foreign language academic skills and affective characteristics. *The Journal of Educational Research*, 89(3), 172-185. DOI: 10.1080/00220671.1996.9941323.
- Sparks, R.L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D.J. y Walsh, G. (1998). Benefits of multisensory structured language instruction for at-risk foreign language learners: A comparison study of high school Spanish students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239–270.
- Stern, H. (1975). What can we learn from the good language learner? *Canadian Modern Language Review*, 31, 304-318.
- Stevick, E. (1980). Teaching languages: a way and ways. Newbury House Publishers. Rowley, Massachusetts.
- Tabouret-Keller, A. (1991). La question du bilinguisme. *Enfance*, 44 (4), 271-277.
- Vanegas García, J. H., & Gil Obando, L. M. (2007). La discapacidad, una mirada desde la teoría de sistemas y el modelo biopsicosocial. *Revista hacia la promoción de la salud*, 12.

- Weiner, B. (1986). *An Attributional Theory of Motivation and Emotion*. New York: Springer-Verlag.
- Williams, M. y Burden, R. (1999) *Psicología para profesores de idiomas. Enfoque del constructivismo social*. Cambridge University Press, Madrid.
- Ministerio de Asuntos Exteriores y de Cooperación, Consulado de España en Perpignan.
<http://www.exteriores.gob.es/Consulados/PERPINAN/es/VivirEn/Documents/EDUCACION.pdf>

Anexos

ANEXO I: comparativa Sistema Educativo Francés – Sistema Educativo Español

Tabla 14. Cuadro comparativo Sistema Educativo francés – Sistema Educativo español.

SISTEMA FRANCÉS	SISTEMA ESPAÑOL	EDAD
Terminale (Lycée)	2º Bachillerato	17-18
Première (Lycée)	1º Bachillerato	16-17
Seconde (Lycée)	4º E.S.O.	15-16
3ème (Collège)	3º E.S.O.	14-15
4ème (Collège)	2º E.S.O.	13-14
5ème (Collège)	1º E.S.O.	12-13
6ème (Collège)	6º Educación Primaria	11-12
Curso medio 2	5º Educación Primaria	10-11
Curso medio 1	4º Educación Primaria	9-10
Curso elemental 2	3º Educación Primaria	8-9
Curso elemental 1	2º Educación Primaria	7-8
Curso preparatorio	1º Educación Primaria	6-7

Tabla 15. Cuadro comparativo Sistema Educativo francés – Sistema Educativo español con establecimientos.

			NOMBRE DEL CURSO	EDAD
Enseñanza Infantil	École maternelle	Ciclo I:	Petite section	3-4
		aprendizajes iniciales	Moyenne section	4-5
			Grande section	5-6
Enseñanza Primaria	École élémentaire	Ciclo II:	Curso preparatorio (CP)	6-7
		aprendizajes fundamentales	Curso elemental 1 (CE1)	7-8
		Ciclo III: profundización	Curso elemental 2 (CE2)	8-9
			Curso medio 1 (CM1)	9-10
			Curso medio 2 (CM2)	10-11
Primer ciclo	Collège	Ciclo de observación	Sixième	11-12
		Ciclo central	Cinquième	12-13
			Quatrième	13-14
		Ciclo de orientación	Troisième	14-15
BREVET				
Segundo ciclo	Lycée	Ciclo de determinación	Seconde	15-16
			Première générale	16-17
			Première technologique	
		Ciclo Terminal	Première professionnelle	
			Terminale générale	17-18
			Terminale technologique	
BAC	Terminale professionnelle			
	Bachillerato general			
	Bachillerato tecnológico			
Bachillerato profesional				

ANEXO II: Proceso de traducción del cuestionario

Versión en castellano del cuestionario

0 =totalmente en desacuerdo **1** =parcialmente en desacuerdo **2** =no sé**3** =parcialmente de acuerdo **4** = totalmente de acuerdo

Edad	14	15	16	17	18	19	20		
Género	Mujer	Hombre	Mujer Transgénero	Hombre Transgénero	Otro				
Orientación sexual	Bisexual	Homosexual	Heterosexual		Otro				
Origen extranjero de la madre / del padre / de la abuela / del abuelo					Sí	No			
Origen:									
¿Has estudiado español fuera del colegio/instituto?					Sí	No			
Años estudiando español:									
1. Aprendo español para poder viajar a otros países.					0	1	2	3	4
2. Aprendo español para poder comunicarme con personas de habla hispana.					0	1	2	3	4
3. Aprendo español para comunicarme en español con mis compañeros.					0	1	2	3	4
4. Siento que si aprendo español estoy formando parte una cultura extranjera.					0	1	2	3	4

5. Me siento más aceptadx en la sociedad si sé hablar español.	0	1	2	3	4
6. Quiero aprender español para poder tener un salario mayor.	0	1	2	3	4
7. Quiero aprender español para conseguir un trabajo.	0	1	2	3	4
8. Quiero aprender español para sacar buenas notas.	0	1	2	3	4
9. Aprendo español para obtener un regalo.	0	1	2	3	4
10. Aprendo español para que mis padres estén contentos.	0	1	2	3	4
11. Aprendo español para no ser regañadx por la profesora.	0	1	2	3	4
12. Aprendo español para poder aprobar la asignatura.	0	1	2	3	4
13. Quiero aprender español para poder expresarme y contar historias en español.	0	1	2	3	4
14. Quiero aprender español porque ello implica poder hablar y hacer amigos de otros países.	0	1	2	3	4
15. En general, tengo facilidad para aprender idiomas.	0	1	2	3	4
16. Noto que mi nivel de español va mejorando.	0	1	2	3	4
17. A veces no entiendo los deberes de español.	0	1	2	3	4
18. Me pongo nerviosx cuando me toca decir/hacer algo en clase de español.	0	1	2	3	4
19. Me siento capacitadx para hablar o preguntar en español en clase.	0	1	2	3	4
20. Me parecen interesantes los temas que damos en español.	0	1	2	3	4
21. Me gusta como da las clases mi profesora.	0	1	2	3	4
22. Me divierto en las clases de español.	0	1	2	3	4
23. Me siento a gusto con el grupo clase.	0	1	2	3	4
24. Nunca me siento segurx cuando hablo en clase de español.	0	1	2	3	4
25. No me preocupa cometer errores en clase.	0	1	2	3	4

26. Me pongo muy nerviosx cuando tengo que hablar en clase y no me he preparado bien.	0	1	2	3	4
27. En clase, me pongo tan nerviosx que se me olvidan algunas cosas que sé.	0	1	2	3	4
28. Me da corte salir voluntarix en clase.	0	1	2	3	4
29. Me siento segurx a la hora de hablar en clase.	0	1	2	3	4
30. Siento como mi corazón palpita cuando sé que me van a pedir que intervenga en clase.	0	1	2	3	4
31. Me da mucho corte hablar en español delante de mis compañeros.	0	1	2	3	4
32. Me pongo nerviosx mientras hablo en clase.	0	1	2	3	4
33. Temo que mis compañeros se rían de mí cuando hablo en español.	0	1	2	3	4
34. Me pongo nerviosx cuando la profesora pregunta cosas que no he podido preparar.	0	1	2	3	4

(Proceso de traducción 1)

0 = tout à fait en désaccord 1 = pas du tout d'accord 2 = je ne sais pas

3 = partiellement d'accord 4 = tout à fait d'accord

Âge	14	15	16	17	18	19	20		
Genre	Femme	Homme	Femme Transgenre	Homme Transgenre	Autre				
Orientation sexuelle	Bisexual		Homosexuel		Hétérosexuel		Autre		
Origine étrangère de la mère / père / grand-mère / grand-père						Oui	Non		
Origine:									
Avez-vous étudié l'espagnol en dehors de l'école/collège/lycée?						Oui	Non		
Années à étudier l'espagnol:.....									
1. J'apprends l'espagnol pour voyager à l'étranger.					0	1	2	3	4
2. J'apprends l'espagnol pour me pouvoir communiquer avec les hispanophones.					0	1	2	3	4
3. J'apprends l'espagnol pour me communiquer en espagnol avec mes camarades de classe.					0	1	2	3	4
4. Je sens que si j'apprends l'espagnol je <u>fais partie d'une culture étrangère</u> <u>partage</u>					0	1	2	3	4
5. Je me sens plus accepté(e) dans la société si je sais parler <u>espagnol</u> .					0	1	2	3	4
6. Je veux apprendre l'espagnol pour avoir un salaire plus élevé.					0	1	2	3	4
7. Je veux apprendre l'espagnol pour trouver du travail.					0	1	2	3	4
8. Je veux apprendre l'espagnol pour obtenir <u>des</u> <u>de</u> bonnes qualifications.					0	1	2	3	4
9. J'apprends l'espagnol pour recevoir un cadeau.					0	1	2	3	4
10. J'apprends l'espagnol pour que mes parents soient heureux.					0	1	2	3	4
11. J'apprends l'espagnol pour ne pas être grondé(e) par le/la <u>professeur(e)</u> .					0	1	2	3	4
12. J'apprends l'espagnol pour pouvoir passer la matière. <u>obtenir la moyenne</u> ?					0	1	2	3	4
13. Je veux apprendre l'espagnol pour m'exprimer et raconter des histoires en espagnol.					0	1	2	3	4

14. Je veux apprendre l'espagnol parce que cela veut dire pouvoir parler et faire des amis d'autres pays. <i>me faire dans d'autres - - -</i>	0	1	2	3	4
15. En général, j'ai la facilité d'apprendre des langues. <i>de la et les</i>	0	1	2	3	4
16. Je sens que mon niveau d'espagnol est en train d'améliorer. <i>de s'améliorer</i>	0	1	2	3	4
17. Je ne comprends pas les devoirs de l'espagnol parfois. <i>Parfois d'espagnol</i>	0	1	2	3	4
18. Je deviens nerveux/nerveuse quand je dois dire/faire quelque chose en classe d'espagnol. <i>cours ça me rend nerveux</i>	0	1	2	3	4
19. Je me sens qualifié(e) pour parler ou demander en espagnol en classe. <i>poser une question</i>	0	1	2	3	4
20. Je trouve intéressants les sujets que nous travaillons en espagnol.	0	1	2	3	4
21. J'aime comment ma professeure fait des cours d'espagnol.	0	1	2	3	4
22. Je m'amuse dans les cours d'espagnol.	0	1	2	3	4
23. Je me sens à l'aise avec le groupe classe.	0	1	2	3	4
24. Je ne me sens jamais en sécurité quand je parle en cours d'espagnol.	0	1	2	3	4
25. Je ne m'inquiète pas de faire des erreurs en classe. <i>si je fais</i>	0	1	2	3	4
26. Je deviens très nerveux/nerveuse quand je dois parler en classe et je ne me suis pas bien préparé(e). <i>que</i>	0	1	2	3	4
27. En classe, je deviens si nerveux/nerveuse que j'oublie certaines choses que je connais. <i>je suis tellement anxieux</i>	0	1	2	3	4
28. J'ai honte de participer volontairement en classe.	0	1	2	3	4
29. Je me sens en sécurité quand je parle en classe.	0	1	2	3	4
30. Je sens que mon cœur bat trop vite quand je sais qu'ils vont me demander d'intervenir en classe. <i>qu'on va</i>	0	1	2	3	4
31. Je suis très gêné(e) de parler en espagnol devant mes camarades de classe.	0	1	2	3	4
32. Je deviens nerveux/nerveuse pendant que je parle en classe. <i>ça me sens nerveux/anxieux</i>	0	1	2	3	4
33. J'ai peur que mes camarades de classe se moquent de moi quand je parle en espagnol.	0	1	2	3	4
34. Je suis nerveux/nerveuse quand la professeure demande des choses que je n'ai pas pu préparer. <i>inquiéter/anxieux</i>	0	1	2	3	4

(Proceso de traducción 2 - Versión final)

1 = tout à fait en désaccord **2** = pas du tout d'accord

3 = partiellement d'accord **4** = tout à fait d'accord

Âge	14	15	16	17	18	19	20		
Genre	Femme	Homme	Femme Transgenre	Homme Transgenre	Autre				
Orientation sexuelle	Bisexuel		Homosexuel	Hétérosexuel		Autre			
Origine étrangère de la mère / père / grand-mère / grand-père						Oui	Non		
Origine:									
Avez-vous étudié l'espagnol en dehors de l'école/collège/lycée?						Oui	Non		
Années à étudier l'espagnol:									
1. J'apprends l'espagnol pour voyager à l'étranger.						1	2	3	4
2. J'apprends l'espagnol pour pouvoir communiquer avec les hispanophones.						1	2	3	4
3. J'apprends l'espagnol pour communiquer en espagnol avec mes camarades de classe.						1	2	3	4
4. Je sens que si j'apprends l'espagnol je partage une culture étrangère.						1	2	3	4
5. Je me sens plus accepté(e) dans la société si je sais parler espagnol.						1	2	3	4
6. Je veux apprendre l'espagnol pour avoir un salaire plus élevé.						1	2	3	4

7. Je veux apprendre l'espagnol pour trouver du travail.	1	2	3	4
8. Je veux apprendre l'espagnol pour obtenir de bonnes qualifications.	1	2	3	4
9. J'apprends l'espagnol pour recevoir un cadeau.	1	2	3	4
10. J'apprends l'espagnol pour que mes parents soient heureux.	1	2	3	4
11. J'apprends l'espagnol pour ne pas être grondé(e) par le/la professeur(e).	1	2	3	4
12. J'apprends l'espagnol pour pouvoir obtenir la moyenne.	1	2	3	4
13. Je veux apprendre l'espagnol pour m'exprimer et raconter des histoires en espagnol.	1	2	3	4
14. Je veux apprendre l'espagnol parce que cela veut dire pouvoir parler et me faire des amis dans d'autres pays.	1	2	3	4
15. En général, j'ai de la facilité à apprendre les langues.	1	2	3	4
16. Je sens que mon niveau d'espagnol est en train de s'améliorer.	1	2	3	4
17. Parfois, je ne comprends pas les devoirs d'espagnol.	1	2	3	4
18. Ça me rend nerveux/nerveuse quand je dois dire/faire quelque chose en cours d'espagnol.	1	2	3	4
19. Je me sens qualifié(e) pour parler ou poser une question en espagnol en classe.	1	2	3	4
20. Je trouve intéressants les sujets que nous travaillons en espagnol.	1	2	3	4
21. J'aime comment ma professeure fait des cours d'espagnol.	1	2	3	4
22. Je m'amuse dans les cours d'espagnol.	1	2	3	4
23. Je me sens à l'aise avec le groupe classe.	1	2	3	4
24. Je ne me sens jamais en sécurité quand je parle en cours d'espagnol.	1	2	3	4
25. Je ne m'inquiète pas si je fais des erreurs en classe.	1	2	3	4
26. Ça me rend nerveux/nerveuse quand je dois parler en classe et je ne me suis pas bien préparé(e).	1	2	3	4

27. En classe, je suis tellement anxieux/anxieuse que j'oublie certaines choses que je connais.	1	2	3	4
28. J'ai honte de participer volontairement en classe.	1	2	3	4
29. Je me sens en confiance quand je parle en classe.	1	2	3	4
30. Je sens que mon cœur bat trop vite quand je sais qu'on va me demander d'intervenir en classe.	1	2	3	4
31. Je suis très gêné(e) de parler en espagnol devant mes camarades de classe.	1	2	3	4
32. Je me sens anxieux/anxieuse pendant que je parle en classe.	1	2	3	4
33. J'ai peur que mes camarades de classe se moquent de moi quand je parle en espagnol.	1	2	3	4
34. Je suis inquiet/inquiète quand la professeure demande des choses que je n'ai pas pu préparer.	1	2	3	4

ANEXO III: permisos de la investigación

(Carta de permiso en castellano)

A la atención del director del Lycée Simone Weil,

soy Lorena Fernández Urdániz, la auxiliar de español del centro. Además de mi labor docente aquí en Saint-Étienne, estoy desarrollando una investigación acerca de los factores motivacionales implicados en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera, y de qué manera el género del alumnado influye en este proceso a través del Máster de Aprendizaje a lo largo de la vida de la Universidad de Zaragoza. Para ello me necesitaría aplicar al alumnado de 2º y 1º la encuesta que a continuación adjunto. Se trata de una encuesta totalmente anónima cuyo objetivo es formar parte de una investigación en la Facultad de educación de la Universidad de Zaragoza la cual, os será remitida con los resultados obtenidos. El estudio ha sido avalado por mis directores de Trabajo de fin de máster de la Universidad de Zaragoza, los doctores Santos Orejudo Hernández y Teresa Fernández Turrado, que pertenecen a la Facultad de Educación de dicha universidad.

Gracias de antemano por su colaboración.

Cordialmente,

Lorena Fernández.

(Carta de permiso en francés)

À l'attention de Monsieur le proviseur du Lycée Simone Weil,

Je suis Lorena Fernández Urdániz, l'assistante d'espagnol du lycée. En plus de mon travail comme enseignante ici à Saint-Étienne, je fais un étude sur les facteurs de motivation impliqués dans le processus d'apprentissage de l'espagnol comme langue étrangère, et comment le genre des étudiants influence ce processus dans le cadre du Master de recherche *Máster en Aprendizaje a lo Largo de la Vida* de l'Université de Saragosse (Espagne). Pour cela, j'aurais besoin que les élèves de 2nde et 1ère qui étudient l'espagnol remplissent le questionnaire ci-joint. C'est une enquête totalement anonyme qui fera partie d'une recherche à la Faculté d'Education de l'Université de Saragosse qui, bien sûr, vous sera envoyée avec les résultats obtenus.

L'étude a été validée par mes directeurs de thèse, les docteurs Santos OrejudoHernández et Teresa Fernández Turrado, qui appartiennent à la Faculté d'Éducation de l'Université de Saragosse.

Merci par avance pour votre collaboration.

Cordialement,

Lorena Fernández.

ANEXO IV: tablas de motivación y ansiedad por grupo-clase

Tabla 16. Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al grupo-clase en 2de a través de ANOVA.

	CLASE			Desviación			
	2DE	N	Media	estándar	F	Sig.	η^2
Motivación integrativa	2DE4	29	12,79	2,833	1,723	,149	,050
	2DE1, 2DE3	32	13,69	2,596			
	2DE5, 2DE6	26	13,69	2,259			
	2DE2	24	12,58	2,535			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	14,04	1,732			
	Total	135	13,36	2,473			
Motivación instrumental	2DE4	30	6,80	2,172	2,036	,093	,059
	2DE1, 2DE3	31	7,77	2,617			
	2DE5, 2DE6	27	7,96	2,488			
	2DE2	25	6,52	2,330			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	23	7,74	2,115			
	Total	136	7,36	2,400			
Motivación extrínseca	2DE4	30	7,17	1,967	1,065	,377	,031
	2DE1, 2DE3	32	7,81	2,788			
	2DE5, 2DE6	27	6,52	2,548			
	2DE2	25	7,44	2,755			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	7,67	2,973			
	Total	138	7,33	2,614			
Motivación intrínseca	2DE4	30	5,80	1,750	4,751	,001	,126
	2DE1, 2DE3	32	5,22	1,362			
	2DE5, 2DE6	27	6,52	1,451			
	2DE2	24	4,79	1,865			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	6,08	1,613			
	Total	137	5,68	1,693			
Autoeficacia	2DE4	29	13,10	3,016	,490	,743	,015
	2DE1, 2DE3	32	13,41	3,546			
	2DE5, 2DE6	26	13,38	2,434			
	2DE2	23	14,09	2,891			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	14,00	3,297			
	Total	134	13,56	3,060			
Diversión e interés	2DE4	30	5,30	1,643	2,043	,092	,058
	2DE1, 2DE3	32	6,12	1,699			
	2DE5, 2DE6	27	5,67	1,881			
	2DE2	25	5,12	1,716			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	6,17	1,659			
	Total	138	5,68	1,747			

Aprehensión de la comunicación	2DE4	29	10,62	3,374	2,736	,032	,079
	2DE1, 2DE3	29	10,86	3,861			
	2DE5, 2DE6	25	10,28	2,923			
	2DE2	25	8,96	2,371			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	11,96	3,394			
	Total	132	10,54	3,335			
Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	2DE4	29	8,14	3,009	1,848	,124	,054
	2DE1, 2DE3	31	8,68	3,628			
	2DE5, 2DE6	27	7,93	2,601			
	2DE2	24	6,63	2,183			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	8,33	2,745			
	Total	135	7,99	2,955			
Miedo a las pruebas de idioma	2DE4	30	3,93	1,530	4,985	,001	,134
	2DE1, 2DE3	30	4,67	1,882			
	2DE5, 2DE6	26	4,38	1,699			
	2DE2	24	3,21	1,141			
	2DE5, 2DE6, 2DE7, 2DE8	24	5,12	1,752			
	Total	134	4,27	1,726			

Tabla 17. Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al grupo-clase en 1er a través de ANOVA.

	CLASE		Desviación				
	1ER	N	Media	estándar	F	Sig.	η^2
Motivación integrativa	1ES2, 1S3	18	14,17	2,854	2,322	,036	,086
	1ES1, 1S2	28	15,14	2,321			
	1ES2	16	14,69	1,537			
	1STMG2	19	13,42	2,219			
	1STMG1, 1STMG2	23	12,74	2,649			
	1S3	21	13,95	2,617			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	14,13	2,814			
	Total	156	14,06	2,571			
Motivación instrumental	1ES2, 1S3	18	6,94	2,508	1,467	,193	,055
	1ES1, 1S2	28	7,64	2,022			
	1ES2	16	7,13	2,187			
	1STMG2	19	7,68	2,029			
	1STMG1, 1STMG2	23	7,04	2,325			
	1S3	22	7,36	2,216			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	6,19	2,120			
	Total	157	7,10	2,211			

Motivación extrínseca	1ES2, 1S3	17	7,47	2,348	1,981	,072	,074
	1ES1, 1S2	27	7,30	2,109			
	1ES2	16	6,63	2,094			
	1STMG2	19	7,00	2,380			
	1STMG1, 1STMG2	23	8,00	2,256			
	1S3	22	7,41	2,576			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	6,10	1,938			
	Total	155	7,09	2,272			
Motivación intrínseca	1ES2, 1S3	18	5,44	1,580	2,247	,042	,083
	1ES1, 1S2	28	6,46	1,232			
	1ES2	16	6,06	1,436			
	1STMG2	19	5,11	1,487			
	1STMG1, 1STMG2	22	5,32	1,555			
	1S3	22	5,86	1,390			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	30	5,73	1,680			
	Total	155	5,75	1,523			
Autoeficacia	1ES2, 1S3	18	13,61	3,363	1,907	,083	,071
	1ES1, 1S2	28	14,07	2,918			
	1ES2	16	14,75	2,864			
	1STMG2	19	14,21	3,360			
	1STMG1, 1STMG2	23	12,13	3,224			
	1S3	22	15,09	2,942			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	14,32	3,859			
	Total	157	14,01	3,328			
Diversión e interés	1ES2, 1S3	17	5,53	1,875	2,073	,060	,077
	1ES1, 1S2	28	5,89	1,474			
	1ES2	16	6,19	1,797			
	1STMG2	19	5,11	1,912			
	1STMG1, 1STMG2	23	5,00	1,859			
	1S3	22	6,45	1,438			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	5,97	1,853			
	Total	156	5,75	1,777			
Aprehensión de la comunicación	1ES2, 1S3	18	10,06	3,686	,845	,537	,034
	1ES1, 1S2	28	10,54	3,666			
	1ES2	14	9,57	2,954			
	1STMG2	19	10,89	4,508			
	1STMG1, 1STMG2	23	11,57	3,883			
	1S3	21	9,29	2,986			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	30	10,27	4,409			
	Total	153	10,37	3,823			

Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	1ES2, 1S3	18	7,61	2,615	1,330	,247	,051
	1ES1, 1S2	28	8,61	2,378			
	1ES2	16	7,31	2,651			
	1STMG2	19	9,16	2,949			
	1STMG1, 1STMG2	23	8,30	2,363			
	1S3	22	7,55	2,132			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	8,16	2,544			
	Total	157	8,15	2,524			
Miedo a las pruebas de idioma	1ES2, 1S3	18	3,61	1,852	1,161	,330	,045
	1ES1, 1S2	28	4,00	1,944			
	1ES2	16	3,81	1,601			
	1STMG2	18	4,72	2,137			
	1STMG1, 1STMG2	23	4,78	1,704			
	1S3	22	4,05	1,676			
	1ES1, 1L, 1S1, 1S2	31	4,10	1,777			
	Total	156	4,16	1,826			

Tabla 18. Motivación y ansiedad lingüísticas vinculadas al grupo-clase en Terminal a través de ANOVA.

	CLASE		Desviación				
	TERMINAL	N	Media	estándar	F	Sig.	η^2
Motivación integrativa	TES1	16	13,62	2,473	,221	,641	,005
	TS3	27	14,00	2,557			
	Total	43	13,86	2,503			
Motivación instrumental	TES1	16	6,75	2,380	3,330	,075	,075
	TS3	27	8,07	2,252			
	Total	43	7,58	2,363			
Motivación extrínseca	TES1	16	6,13	1,857	2,792	,102	,064
	TS3	27	7,04	1,652			
	Total	43	6,70	1,767			
Motivación intrínseca	TES1	16	6,00	1,673	3,500	,069	,079
	TS3	27	5,15	1,292			
	Total	43	5,47	1,486			
Autoeficacia	TES1	16	13,88	3,481	,981	,328	,025
	TS3	25	12,76	3,539			
	Total	41	13,20	3,516			
Diversión e interés	TES1	16	6,06	1,692	,549	,463	,013
	TS3	27	5,70	1,436			
	Total	43	5,84	1,526			
Aprehensión de la comunicación	TES1	16	10,19	4,593	3,660	,063	,082
	TS3	27	12,74	4,006			
	Total	43	11,79	4,362			

Miedo a los comentarios de compañeros y docentes	TES1	16	7,75	2,352	4,004	,052	,089
	TS3	27	9,52	3,030			
	Total	43	8,86	2,900			
Miedo a las pruebas de idioma	TES1	16	4,06	1,843	5,717	,021	,122
	TS3	27	5,37	1,668			
	Total	43	4,88	1,828			

ANEXO V: Dicotomización de variables para la regresión

Tabla 19: Motivación total vinculada al docente que imparte el área de ELE a través de ANOVA.

PROFESORA	N	Media	Desviación estándar	F	Sig	η^2
Profesora 1	77	59,61	7,989	,825	,365	,003
Profesora2	130	59,58	7,751	1,632	,202	,005
Profesora 3	109	57,55	8,331	4,638	,032	,015

Tabla 20: Ansiedad total vinculada al docente que imparte el área de ELE a través de ANOVA.

PROFESORA	N	Media	Desviación estándar	F	Sig	η^2
Profesora 1	76	22,87	7,581	,087	,769	,000
Profesora2	130	24,15	7,940	4,436	,036	,014
Profesora 3	116	22,04	6,803	3,564	,060	,011

Tabla 21: Motivación total vinculada al origen del alumnado a través de ANOVA.

ORIGEN	N	Media	Desviación estándar	F	Sig	η^2
Francés	105	57,89	7,614	2,518	,114	,008
Español	38	60,13	7,666	1,008	,316	,003
Otro	172	59,25	8,369	,708	,401	,002

Tabla 22: Ansiedad total vinculada al origen del alumnado a través de ANOVA.

ORIGEN	N	Media	Desviación estándar	F	Sig	η^2
Francés	109	24,65	7,331	7,398	,007	,023
Español	41	21,32	7,244	2,600	,108	,008
Otro	171	22,50	7,542	2,199	,139	,007

